

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Um olhar sobre o perfil profissional do inspetor de educação e a  
atividade de acompanhamento da IGEC aos Jardins de Infância da Rede  
Privada - IPSS**

**Soraia Inês Lemos Correia**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

**Área de especialidade em Organização e Gestão da Educação e da Formação**

**Relatório de Estágio Orientado pela Professora Doutora Estela Mafalda Inês Elias  
Fernandes da Costa**

**2016**

## **Agradecimentos**

A concretização deste trabalho reflete o culminar de uma etapa da minha vida, de experiências pessoais e profissionais muito gratificantes, que não teria sido possível sem o apoio e colaboração de algumas pessoas. Por isso, quero agradecer:

À minha orientadora de Mestrado, a Professora Doutora Estela Costa, pelo constante acompanhamento e orientação, pelo carinho e a amizade demonstrados e pela confiança que depositou em mim, fazendo-me acreditar sempre que seria capaz de percorrer este longo caminho. Obrigada pelas mensagens de força e de motivação e pelos ensinamentos transmitidos durante o meu trajeto.

Ao Professor Doutor Luís Miguel Carvalho pela orientação precedente ao estágio curricular, no planeamento do projeto de investigação.

À Inspeção-Geral da Educação e Ciência, na pessoa do Senhor Inspetor-Geral Luís Capela, por me ter possibilitado concretizar o estágio curricular neste organismo.

Aos meus coordenadores de estágio, Dr.<sup>a</sup> Leonor Duarte e Dr. Helder Guerreiro, que foram incansáveis durante o meu percurso curricular. Agradeço o modo como me receberam, a notável coordenação e acompanhamento e a confiança demonstrada. Obrigada pelas experiências proporcionadas e conhecimentos partilhados que em muito contribuíram para o meu enriquecimento.

Aos restantes colaboradores da IGEC, em especial, à Dr.<sup>a</sup> Filomena Aldeias, pela orientação e coordenação do meu estágio na Área Territorial de Inspeção do Sul, à Paula Trindade pelos ensinamentos e pelo acompanhamento em todos os momentos que estagiei a seu lado, às coordenadoras da atividade dos Jardins de Infância da Rede Privada - IPSS, pela disponibilidade e apoio evidenciados ao longo da realização do projeto e aos inspetores que cordialmente me concederam as entrevistas para o presente trabalho.

À minha colega Margarida Teiga, pelo companheirismo, momentos de convívio e de trabalho. Às minhas amigas, Patrícia Baptista, pelo apoio e amizade e Patrícia Jarreta, pela jornada juntas e pelos intermináveis desabafos, permitindo-nos solidificar a nossa amizade.

Aos meus pais, Ana e Ricardo, por todo o carinho e compreensão, pelo apoio incondicional e encorajamento. Ao Miguel, por todo o amor, pela paciência e compreensão, pelas palavras certas nos momentos difíceis e por fazer esta caminhada a meu lado. Ao meu avô Joaquim por ser o meu exemplo. À Catarina pela força. Obrigada por serem o meu pilar.

À minha tia, Isabel, e prima, Tânia, pela disponibilidade e apoio na fase final.

À minha avó, Maria Otília, por ser, desde sempre, a minha força e inspiração, a quem dedico esta tese.

## **Resumo**

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, reflete o meu percurso no estágio curricular na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), ao longo de nove meses (de setembro de 2015 a maio de 2016). Nele se inclui uma caracterização institucional da IGEC, a par da análise do perfil profissional do inspetor de educação, da cultura organizacional e do papel do gestor da IGEC, partindo do estudo dos mitos, dos papéis e das dimensões da liderança e gestão. Integra, também, a descrição e reflexão das atividades desenvolvidas durante o estágio, bem como as principais aprendizagens e competências adquiridas no âmbito da Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE), da Área Territorial de Inspeção do Sul (ATI Sul) e do Programa da Atividade Internacional. O projeto de investigação versa sobre o tema da Educação Pré-Escolar (EPE), assente na caracterização e análise da atividade dos Jardins de Infância da Rede Privada (JIRP), do Programa de Acompanhamento, sob o ponto de vista da substância, do processo prévio e durante, mas também do resultado desta atividade da IGEC. Assente numa investigação naturalista, recorri à pesquisa arquivista, à análise documental, à entrevista semiestruturada e à observação participante e não-participante. A investigação permitiu compreender como a atividade dos Jardins de Infância da Rede Privada surgiu, acompanhando o trabalho e o funcionamento pedagógico dos estabelecimentos de EPE nas instituições particulares de solidariedade social (IPSS), misericórdias e mutualidades da rede privada, estando alicerçada na celebração de acordos de cooperação e na responsabilidade do Estado em acompanhar e avaliar o funcionamento dos JIRP - IPSS.

Palavras-chave: Inspetor de Educação, Cultura organizacional, Educação Pré-Escolar; Acompanhamento; Jardins de Infância da Rede Privada.

## **Abstract**

This internship report was developed under the cycle of studies leading to the degree of Master of Education and Training, with a specialization in Organization and Management Education and Training at the Institute of Education, University of Lisbon. It reflects my traineeship in the General Inspectorate of Education and Science (IGEC), over nine months (September 2015 to May 2016). It presents an institutional characterization of IGEC, together with the analysis of the professional profile of the education inspector, the organizational culture and the role of the IGEC manager, based on the analysis of myths, of the roles and dimensions of leadership and management. It also incorporates the description of the activities developed during the traineeship, as well as the main competencies acquired within the Multidisciplinary Team Pre-School Education and Basic and Secondary Education (EMEE), the Territorial Area of South Inspection (ATI Sul) and the International Activity Program. The research project topic is the pre-school education (EPE), being focused on the characterization and analysis of the activities of the private network of kindergartens (JIRP), of monitoring program, from the point of view of substance, of the process (previously, and during), but also the result of the IGEC activity. Based on a naturalistic research, it includes the research archival, documentary analysis, semi-structured interview, participant and non-participant observation. The research allowed to conclude how the kindergarten activity in private network emerged, following the work and pedagogical functioning of EPE establishments, the private institutions of social solidarity (IPSS), mercies and mutual societies of private network which is based on the celebration of cooperation agreements and the State's responsibility to monitor and evaluate the functioning of JIRP – IPSS.

**Key words:** Education Inspector, Organizational culture, Pre-school Education; Accompaniment; Private Network of kindergartens.

# Índice

|  |             |
|--|-------------|
| <b>Índice de Anexos .....</b>  | <b>vi</b>   |
| <b>Índice de Figuras .....</b>   | <b>vii</b>  |
| <b>Índice de Quadros.....</b>  | <b>vii</b>  |
| <b>Índice de Gráficos.....</b>   | <b>vii</b>  |
| <b>Lista de Siglas e Acrónimos .....</b>   | <b>viii</b> |
| <b>Introdução .....</b>  | <b>1</b>    |
| <b>Capítulo I - Caracterização da Inspeção-Geral da Educação e Ciência .....</b>                     | <b>3</b>    |
| 1. História .....  | 3           |
| 2. Missão e Atribuições .....  | 5           |
| 3. Estrutura e Recursos Humanos.....   | 6           |
| 3.1. Estrutura Interna .....   | 6           |
| 3.2. Recursos Humanos .....  | 8           |
| 3.2.1. O Inspetor de Educação .....  | 9           |
| 3.2.1.1. Função inspetiva e o trabalho do inspetor: alterações dos modos de<br>atuação da IGEC ..... | 10          |
| 3.2.1.2. Responsabilidades e as competências inerentes à atividade inspetiva .....                   | 14          |
| 3.2.1.3. Quadro de valores e princípios gerais de atuação dos inspetores .....                       | 15          |
| 3.2.1.4. Dimensões do trabalho do inspetor e papéis interpretados nos diferentes<br>programas .....  | 17          |
| 4. Programas e Atividades .....  | 20          |
| 4.1. Programa I – Acompanhamento .....   | 21          |
| 4.2. Programa II – Controlo.....   | 21          |
| 4.3. Programa III – Auditoria .....  | 21          |
| 4.4. Programa IV – Avaliação .....   | 22          |
| 4.5. Programa V – Provedoria, Ação Disciplinar e Contencioso Administrativo .....                    | 23          |
| 4.6. Programa VI – Atividade Internacional.....  | 23          |
| 4.7. Programa VII – Recursos Humanos, Financeiros e Patrimoniais .....                               | 24          |
| 4.8. Programa VIII – Sistemas de Informação .....  | 24          |
| 4.9. Programa IX – Comunicação e Documentação.....   | 24          |
| 5. Cultura Organizacional.....   | 25          |
| 5.1. Definições, Níveis e Dimensões de Cultura .....   | 25          |
| 5.2. Procedimentos Metodológicos .....   | 31          |

|   |            |
|---|------------|
| 5.2.1. Recolha e Análise de Dados .....   | 33         |
| 5.2.1.1. Pesquisa documental .....  | 33         |
| 5.2.1.2. Observação participante .....  | 33         |
| 5.2.1.3. Entrevista semiestruturada.....  | 34         |
| 5.2.2. Tratamento dos Dados .....   | 34         |
| 5.3. A cultura organizacional da IGEC.....  | 35         |
| 5.3.1. Sobre a dimensão formal e informal.....  | 35         |
| 5.3.2. Sobre os artefactos e produtos, os valores e normas e os pressupostos<br>invisíveis.....                                     | 37         |
| 5.3.3. Sobre os fatores do quotidiano organizacional.....   | 39         |
| 5.3.4. Sobre a(s) cultura(s) da IGEC .....  | 39         |
| 6. O papel do Gestor .....  | 41         |
| 6.1. A Gestão .....   | 42         |
| 6.1.1. Os quatro mitos de Mintzberg .....   | 43         |
| 6.1.2. Os papéis .....  | 45         |
| 6.2. A Liderança .....  | 47         |
| 6.2.1. Liderança e Gestão Educacionais .....  | 47         |
| 6.3. Procedimentos Metodológicos .....  | 50         |
| 6.3.1. Recolha e Tratamento dos Dados .....   | 50         |
| 6.4. Um Gestor da IGEC .....  | 51         |
| <b>Capítulo II – Projeto de Investigação .....</b>  | <b>57</b>  |
| 1. O problema e o campo de estudo .....   | 57         |
| 2. Problemática .....   | 60         |
| 2.1. Políticas Públicas em Educação .....   | 60         |
| 2.2. Regulação da Educação .....  | 61         |
| 2.3. Inovação, autonomia e práticas de apoio à melhoria das escolas .....   | 63         |
| 2.4. A Educação Pré-Escolar .....   | 66         |
| 3. Orientação Metodológica .....  | 70         |
| 3.1. Técnica de Recolha e Análise de Dados.....   | 71         |
| 4. Apresentação dos Resultados .....  | 72         |
| 5. Principais conclusões.....   | 99         |
| <b>Capítulo III – Atividades Desenvolvidas na IGEC.....</b>   | <b>105</b> |
| 1. Atividades desenvolvidas no âmbito da Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-<br>Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário..... | 106        |

|  |            |
|--|------------|
| 2. Atividades desenvolvidas no âmbito da Equipa Multidisciplinar da Área Territorial do Sul..... | 139        |
| 3. Atividades desenvolvidas no âmbito do Programa da Atividade Internacional.....                | 143        |
| 4. Outras atividades desenvolvidas.....  | 147        |
| <b>Considerações Finais .....</b>  | <b>150</b> |
| <b>Referências Bibliográficas .....</b>  | <b>154</b> |

## Índice de Anexos

(em formato digital)

|  |  |
|--|--|
| Anexo 1 – Sistematização das atividades desenvolvidas pela IGEC  |  |
| Anexo 2 – Guião de entrevistas E1, E2, E3 e E4   |  |
| Anexo 3 – Protocolo entrevista E1  |  |
| Anexo 4 – Protocolo entrevista E2  |  |
| Anexo 5 – Protocolo entrevista E3  |  |
| Anexo 6 – Protocolo entrevista E4  |  |
| Anexo 7 – Grelha de análise de conteúdo E1,E2, E3 e E4   |  |
| Anexo 8 – Guião de entrevista E5   |  |
| Anexo 9 – Protocolo entrevista E5  |  |
| Anexo 10 – Grelha de análise de conteúdo E5  |  |
| Anexo 11 – Quadro dos modelos de gestão e de liderança de Tony Bush  |  |
| Anexo 12 – Guião de entrevista E6  |  |
| Anexo 13 – Protocolo de entrevista E6  |  |
| Anexo 14 – Grelha de análise de conteúdo E6  |  |
| Anexo 15 – Lista de normativos e orientações de referência da atividade dos Jardins de Infância da Rede Privada - IPSS |  |
| Anexo 16 – Cronograma das atividades desenvolvidas na IGEC   |  |
| Anexo 17 – Diários de Campo  |  |

## **Índice de Figuras**

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 – Organograma da IGEC.....  | 7  |
| Figura 2 – Esquema Concetual da Avaliação Externa de Escolas.....                            | 22 |
| Figura 3 – Níveis de Análise da Cultura Organizacional (Schein, 1992, in Cardoso, 2008)..... | 26 |
| Figura 4 – Iceberg da Cultura Organizacional (Chiavenato, 1999).....                         | 30 |
| Figura 5 – Modelo dos Valores Contrastantes de Quinn (1985) e colaboradores.....             | 31 |
| Figura 6 – Representação da cultura organizacional da IGEC.....                              | 40 |
| Figura 7 – Problema Concetual da Gestão e Liderança.....                                     | 42 |
| Figura 8 – Papéis do gestor (Mintzberg, 1986).....   | 45 |
| Figura 9 – Esquematisação da organização das áreas de conteúdo.....                          | 83 |

## **Índice de Quadros**

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1 – Eixo/Questão de análise do estudo do inspetor.....   | 9   |
| Quadro 2 – Manifestações da cultura organizacional (Martin, 1992).....  | 28  |
| Quadro 3 – Tipologia dos modelos de Gestão e Liderança (Bush, 2006, p.5) .....                                    | 48  |
| Quadro 4 – Eixos/Questões de análise do projeto de investigação.....  | 70  |
| Quadro 5 – Matriz da atividade dos Jardins de Infância da Rede Privada - IPSS.....                                | 74  |
| Quadro 6 - Principais conclusões da análise de conteúdo aos relatórios de 2014-2015 e ao relatório do JI SCJ..... | 104 |

## **Índice de Gráficos**

|   |   |
|---|---|
| Gráfico 1 – Percentagem dos trabalhadores da IGEC por grupo/cargo/carreira..... | 8 |
|---|---|



## **Lista de Siglas e Acrónimos**

**AA** – Ação de Acompanhamento;

**AC** – Áreas de Conteúdo;

**ACA** – Avaliação dos Contratos de Autonomia;

**AE** – Agrupamento de Escolas;

**AAE** – Avaliação Externa das Escolas;

**AE O** – Agrupamento de Escolas O;

**ASE** – Ação Social Escolar;

**ATI** – Áreas Territoriais de Inspeção;

**CAF** – *Common Assessment Framework*;

**CE** – Conselho de Escolas

**CEF** - Cursos de Educação e Formação;

**CFAE** - Avaliação Externa dos Centros de Formação de Associação de Escolas

**CNE** – Conselho Nacional de Educação;

**CP** – Cursos Profissionais

**CPCJ** – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens;

**DACP** – Divisão de Aprovisionamento, Contabilidade e Património;

**DC** – Diários de Campo

**DCSI** – Divisão de Comunicação e Sistemas de Informação;

**DGE** – Direção-Geral da Educação

**DGEEC** – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência;

**DSAG** – Direção de Serviços de Administração Geral;

**DSJ** – Direção dos Serviços Jurídicos;

**EE** – Escolas Europeias;

**EMACA-N** – Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento, Controlo e Avaliação – Norte;

**EMACA-S** – Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento, Controlo e Avaliação – Sul;

**EMAF** – Equipa Multidisciplinar de Auditoria e Controlo Financeiro;

**EMC** – Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Centro;

**EMEE** – Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário;

**EMESC** – Equipa Multidisciplinar do Ensino Superior e Ciência;

**EMN** – Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Norte;  
**EMP** – Equipa Multidisciplinar de Provedoria;  
**EMS** – Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul;  
**EPE** – Educação Pré-Escolar;  
**GAAF** – Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família;  
**GEPE** – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação;  
**HT** – Headteachers;  
**IBSE** – *Inquiry Based Science Education*;  
**IEUL** – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;  
**IGEC** – Inspeção-Geral da Educação e Ciência;  
**JI** – Jardins de Infância;  
**JI SCJ** – Jardim de Infância SCJ;  
**JIRP** – Jardins de Infância da Rede Privada;  
**ME** – Ministério da Educação;  
**MEC** – Ministério da Educação e Ciência;  
**NEE** - Necessidades Educativas Especiais  
**OAL** – Organização do Ano Letivo;  
**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;  
**OFSTED** - Office for Standards in Education, Children's Services and Skills;  
**OPL** – Observação da Prática Letiva;  
**PA** – Plano de Atividades;  
**PE** – Projeto Educativo;  
**PEI** - Programa Educativo Individual;  
**PIEF** - Programa Integrado de Educação e Formação;  
**PIIP** - Plano Individual de Intervenção Precoce;  
**RI** – Regulamento Interno;  
**SICI** – *Standing International Conference of national and regional Inspectorates of education* – Conferência Internacional Permanente das Inspeções-Gerais e Nacionais de Educação;  
**SPO** – Serviço de Psicologia e Orientação;  
**TEIP** – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária;  
**WSI** - *Whole School Inspection*.

## Introdução

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do segundo ciclo de estudos do Mestrado em Educação e Formação, com especialização em Organização e Gestão da Educação e Formação, resulta da concretização de um estágio, num organismo da administração central, concretamente na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC).

A seleção do local de estágio foi alicerçada em dois motivos: pessoais e académicos, e profissionais. A nível pessoal e académico, pois de entre as áreas que a Licenciatura em Ciências da Educação abrange, o meu interesse sempre recaiu em duas áreas: a Administração Educacional e a Formação de Adultos. Nesse sentido, optei pela área que pretendia conhecer melhor – a Administração Central – intervindo como estagiária na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), na vertente da Avaliação Externa de Escolas (AEE); (ii) a nível profissional, como procurava alargar os meus horizontes, em busca de novos desafios e objetivos profissionais, foi minha intenção intervir numa área que durante a Licenciatura em Ciências da Educação foi pouco explorada ao nível prático, mas bastante aprofundada teoricamente, experienciando, ainda, as funções e competências de um Técnico Superior de Educação e Formação.

O estágio realizado cumpriu-se durante quatro dias por semana, no total de doze horas semanais. Entre setembro de 2015 e maio de 2016 experienciei diversas atividades que me proporcionaram vastos conhecimentos e competências, no âmbito da AEE, sob orientação da Dr.<sup>a</sup> L – chefe de Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário (EMEE) –, do Dr. H – responsável pelo Programa Atividade Internacional – e da Dr.<sup>a</sup> F – chefe de Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul (EMS) – e da Atividade Internacional, com a supervisão do Dr. H.

Para a concretização do estágio, delineei quatro objetivos que orientaram todo o meu percurso: a) alcançar um conhecimento aprofundado acerca do funcionamento e ação da IGEC, no domínio do quadro legal em que desempenha a sua atividade; b) conhecer a sua estrutura organizacional, no que respeita ao papel do inspetor de educação, à cultura existente e às dimensões da gestão (mitos e papéis) e da liderança (modos de gestão e liderança) exercidos pelo gestor; c) experienciar as funções de um profissional de Educação/Formação, colocando em prática conhecimentos que possuo e adquirindo novas competências e conhecimentos na área da Administração Educacional,

respondendo com profissionalismo e motivação a todas as atividades propostas e d) desenvolver um projeto de investigação assente na atividade dos Jardins de Infância da Rede Privada (JIRP) – IPSS, integrada no Programa de Acompanhamento, participando numa ação inspetiva da IGEC.

Relativamente à estrutura do relatório, para além desta Introdução, encontra-se organizado em três capítulos. No Capítulo I – Caracterização da Inspeção-Geral da Educação e Ciência – procedo à apresentação do local de estágio, a sua história, a missão e atribuições, a estrutura interna e os recursos humanos, realizando um pequeno estudo sobre a figura do inspetor, no que respeita ao seu trabalho no âmbito das atividades desenvolvidas nos Programas de Acompanhamento, Controlo e Avaliação. Posteriormente, caracterizo a cultura organizacional, adotando como principal modelo teórico, o Modelo dos Valores Contrastantes de Quinn, Faerman, Thompson e McGrath (1985); o papel do gestor com base em Mintzberg (1986) e o modelo de gestão e liderança educacionais de Bush (2006). O Capítulo II – Projeto de Investigação – direciona-se para a apresentação do problema e campo de estudo e da problemática, evidenciando o enquadramento teórico que alicerça a investigação, assente nas Políticas Públicas em Educação, na Regulação da Educação, na Inovação, Autonomia e Práticas de Apoio à Melhoria das Escolas e na Educação Pré-Escolar, esta última apresentada numa perspetiva de constituição da política educativa. Também apresento a orientação metodológica e as técnicas de recolha e análise de dados, abordando, por fim, os resultados que vão no sentido de conhecer aprofundadamente a atividade dos JIRP – IPSS, inserida no Programa de Acompanhamento, realizada pela IGEC. O Capítulo III – Atividades Desenvolvidas – versa na descrição das atividades e inclui a reflexão sobre as aprendizagens e competências adquiridas ao longo do estágio curricular.

O relatório encerra com as considerações finais, a que se segue a apresentação das referências bibliográficas.

# Capítulo I - Caracterização da Inspeção-Geral da Educação e Ciência

Neste primeiro capítulo, procuro caracterizar e analisar o local de estágio, partindo da documentação disponibilizada no *portal* oficial da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), da consulta de trabalhos de autores que estudam esta organização, do tema das políticas educativas, no âmbito da avaliação de escolas e do estudo do perfil profissional do inspetor de educação. Num segundo momento, apresento o contexto organizacional, pelo que recorrerei a autores que se debruçam sobre as questões da cultura organizacional, os papéis do gestor e o tema da liderança, sustentando-me, também, na minha experiência e análise crítica, enquanto estagiária da IGEC.

## 1. História

A atividade inspetiva em Portugal, na área da educação, conta com largos anos de história, tendo iniciado a sua ação em meados do século XVIII e ocorrido mudanças em três períodos específicos (*Site IGEC*, 2015), a saber: a) o período monárquico; b) o período republicano e c) o período pós revolução 1974.

Numa abordagem histórica sintetizadora, é no período da Monarquia que se iniciam as inspeções, à data, efetuadas pela Real Mesa Censória, mandato exercido por Marquês de Pombal, com o intuito de tomar conhecimento acerca da situação do ensino das escolas menores e proceder, à semelhança dos países da Europa, à edificação do ensino nacional. Mais tarde, em 1787, a função inspetiva da educação passa para o domínio da Real Mesa da Comissão Central sobre o Exame e Censura dos Livros e, em períodos subsequentes, foi cedido a outros organismos, dentro do âmbito de atuação educativa (*Site IGEC*, 2015). Já na fase final da monarquia, as escolas do ensino primário e secundário eram inspecionadas pela Direção Geral da Instrução Pública, enquanto os estabelecimentos de ensino técnico e profissional estavam a cargo da Direção Geral do Comércio e Indústria, tutelado pelo Ministério dos Negócios do Reino (*Site IGEC*, 2015).

No período da República, o serviço de instrução foi imputado ao Ministério da Instrução Pública, instituído pela Lei n.º 12 de 1913, sendo que as escolas de ensino profissional e o respetivo processo de avaliação estavam sob a alçada dos Ministérios da Guerra e da Marinha. Em 1933 dão-se alterações relevantes condicionadas pelo autoritarismo ideológico que então se vivia: “os serviços de orientação pedagógica e

inspeção foram reorganizados, tendo os do ensino primário e os do ensino secundário ficado integrados nas respetivas Direções Gerais” (*Site IGEC*, 2015) e as instituições de ensino particular sob a jurisdição da Inspeção-Geral do Ensino Particular (criado pelo Decreto n.º 228402, 18 de julho). Outras reformulações se seguiram, em 1971, com o Decreto-Lei n.º 408/71, de 27 de setembro, que alterou “as estruturas e os serviços do Ministério da Educação Nacional” (*Site IGEC*, 2015). Foi constituída a Direção Geral do Ensino Básico com a responsabilidade inspetiva da educação primária, a regulação do ensino preparatório e secundário permaneceu a cargo da Direção Geral do Ensino Secundário e a Direção do ensino particular vinculada à Inspeção-Geral do Ensino Particular (*Site IGEC*, 2015).

A massificação escolar que se verificou após a revolução de 1974 impôs ao sistema educativo vigente “uma nova organização e definição das estruturas centrais do Ministério da Educação, apontando para a criação de Serviços Centrais com funções distintas” (*Site IGEC*, 2015). Para o efeito, o Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de dezembro, institui a Inspeção-Geral de Ensino, munindo-o de “autonomia administrativa” para regular/controlar a área pedagógica, administrativa-financeira e disciplinar, abrangendo todos os níveis de ensino, excetuando o nível superior (*Site IGEC*, 2015). Nos anos 80, com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo, procede-se a modificações na legislação, no que respeita ao serviço de inspeção, que passa a ser contemplado na lei, indicando a sua função avaliativa e de fiscalização do sistema educativo escolar (Lucas e Azevedo, 2010). Os decretos posteriores – Decreto-Lei n.º 304/91, de 16 de agosto e o Decreto-Lei n.º 140/93, de 26 de abril – assinalaram a mudança de nome para Inspeção-Geral da Educação e em 1995, com o Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro, a Inspeção alargou a sua ação aos estabelecimentos de ensino portugueses no estrangeiro e aos seus membros (*Site IGEC*, 2016).

Conforme Lucas (2008) apesar de todas as alterações, até 1995 a atuação da inspeção era ainda muito dominada pela função de controlo e fiscalização normativa, evidentemente percecionada pelos vários normativos decretados que faziam notar expressões como proceder ao “controlo da qualidade pedagógica da educação pré-escolar e extra-escolar e dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de abril) ou “avaliar e fiscalizar na vertente técnico-pedagógica os estabelecimentos, serviços e actividades da educação pré-escolar, escolar e extraescolar e a gestão administrativa,

financeira e patrimonial dos estabelecimentos (...)" (Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro). Mais tarde, com a constituição do Ministério da Ciência e do Ensino Superior e com a publicação do Decreto-Lei n.º 149/2003, de 11 de julho, foram atribuídas à Inspeção-Geral do Ministério da Ciência e do Ensino Superior "as funções de auditoria e controlo do ensino superior e do sistema científico e tecnológico" (*Site IGEC*, 2016).

Em 2011, assiste-se à junção do Ministério da Educação (ME) e do Ministério da Ciência e do Ensino Superior, que haviam funcionado juntos até 2004<sup>1</sup>, criando-se um novo "serviço central de administração direta do Estado, dotado de autonomia administrativa" (Decreto Regulamentar n.º 15/2012), a atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência, regulada pelo Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, com campo de atuação na educação pré-escolar (EPE) e educação escolar, estendendo-se também às modalidades especiais e de educação extraescolar (*Site IGEC*, 2015).

## **2. Missão e Atribuições**

Anteriormente (década de 80) consignada a uma missão puramente de controlo e fiscalização dos níveis de educação (cf. Lucas e Azevedo, 2010), atualmente (2015) a IGEC concebe a sua atividade mais numa lógica de acompanhamento e de avaliação, marcada pela necessidade de dotar os estabelecimentos de ensino de processos de gestão autónoma e de responsabilização pela prestação de contas, o que se traduz na sua "reconversão (...) num instrumento de apoio à autonomia e avaliação das escolas" (Afonso e Costa, 2011, p. 185).

Estabelecida pelo artigo 11.º do Decreto Regulamentar n.º 15/2012, de 27 de janeiro, a IGEC prossegue a seguinte missão:

"Assegurar a legalidade e regularidade dos actos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do MEC ou sujeitos à tutela do membro do Governo, bem como o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, da educação escolar, compreendendo os ensinos básico, secundário e superior e integrando as modalidades especiais de educação, da educação extra-escolar, da ciência e tecnologia e dos órgãos, serviços e organismos do MEC".

Decorrente da sua missão, a IGEC rege-se pelas seguintes atribuições: 1) considerar a conformidade legal e regulamentar dos atos dos órgãos, serviços e organismos do

---

<sup>1</sup> A inspeção do ensino superior estava concentrada numa direção de serviços. Neste ano separaram-se e fundiram-se no ano indicado.

Ministério da Educação e Ciência (MEC) ou que sejam tutelados pelo membro do Governo, tal como avaliar o desempenho e gestão dos mesmos, mediante execução de ações de inspeção, de auditoria e de controlo; 2) proceder à auditoria dos sistemas e procedimentos de controlo interno dos órgãos, serviços e organismos do MEC ou sujeitos à tutela do Governo; 3) contribuir para a qualidade do sistema educativo nos níveis da EPE, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar, mediante o cumprimento de ações de controlo, acompanhamento e de avaliação. Ainda neste âmbito, cabe à IGEC apontar medidas que proporcionem a melhoria do sistema educativo, bem como participar no processo da avaliação de escolas, nos níveis de ensino básico e secundário; 4) contribuir para a equidade no sistema educativo, científico e tecnológico, garantindo os interesses de toda a comunidade educativa, através do registo e tratamento de queixas e reclamações; 5) garantir a ação disciplinar e as atividades inerentes a este processo; 6) controlar o uso eficaz e eficiente dos numerários públicos em função da avaliação dos meios disponíveis; 7) planear e realizar ações de inspeção e auditoria às instituições de ensino superior, aos serviços de ação social e aos órgãos, serviços e organismos tutelados pelo MEC; 8) avaliar a qualidade dos sistemas de informação de gestão e indicadores de desempenho; 9) garantir o serviço jurídico-contencioso dos processos contraordenacionais; 10) assinalar e analisar as reclamações assentes no livro de reclamações dos estabelecimentos de ensino (Decreto Regulamentar n.º 15/2012).

Em suma, a IGEC está incumbida de funções de acompanhamento, controlo, auditoria e avaliação no âmbito da EPE, escolar e extraescolar, das escolas e dos estabelecimentos de educação e ensino das redes pública, particular e cooperativa, e solidária, assim como dos estabelecimentos e cursos que ministram o ensino do Português no estrangeiro, atendendo aos aspetos técnico-pedagógicos e administrativo-financeiros (*Site IGEC*, 2015). Dentro do ensino superior, é também da sua competência a inspeção e auditoria aos estabelecimentos deste nível de ensino.

### **3. Estrutura e Recursos Humanos**

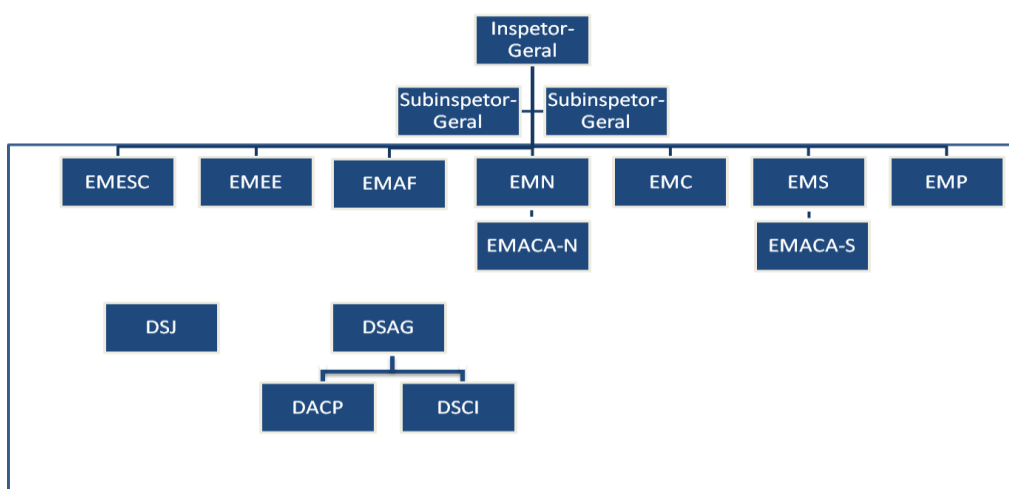
#### **3.1. Estrutura Interna**

A direção da IGEC é constituída por um Inspetor-Geral, responsável pela atividade inspetiva (Lucas, 2008) coadjuvado por três subinspetores-gerais, sendo que atualmente apenas dois exercem as suas funções (Figura 1). No que respeita à organização interna, a IGEC atende a um modelo estrutural misto que assenta: 1) num modelo de estrutura



hierarquizada – subjacente às áreas de administração geral e de apoio jurídico e 2) num modelo de estrutura matricial – alusivo às áreas da atividade inspetiva.

A estrutura hierarquizada abrange duas unidades orgânicas de Direção dos Serviços Jurídicos (DSJ) e Direção de Serviços de Administração Geral (DSAG) – compostas por dois diretores e duas unidades de nível flexível – Divisão de Aprovisionamento, Contabilidade e Património (DACP) e Divisão de Comunicação e Sistemas de Informação (DCSI) – conduzidas por chefes de divisão. A estas unidades estão imputadas responsabilidades de garantir “o suporte instrumental à realização da atividade inspetiva” (IGEC, 2014b, p. 11) em cada área funcional.



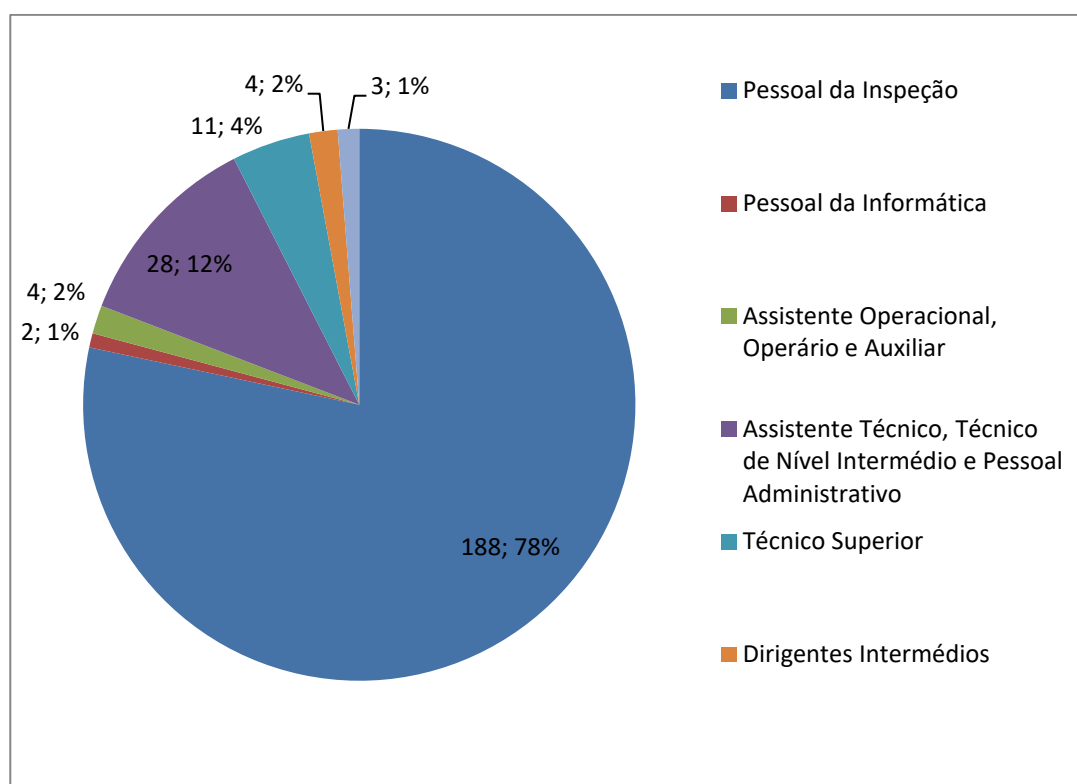
**Figura 1 – Organograma da IGEC**

Na sua estrutura matricial, a IGEC possui nove equipas multidisciplinares, cada uma dirigida por um chefe de equipa. De âmbito territorial destacam-se: a Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Norte (EMN); a Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Centro (EMC); a Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul (EMS); a Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento, Controlo e Avaliação – Norte (EMACA-N) e a Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento, Controlo e Avaliação – Sul (EMACA-S) que cumprem funções, essencialmente, de coordenação regional e a execução das atividades de inspeção (IGEC, 2014b). De âmbito temático estão compreendidas: a Equipa Multidisciplinar do Ensino Superior e Ciência (EMESC); a Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e Ensinos Básico e Secundário (EMEE); a Equipa Multidisciplinar de Auditoria e Controlo Financeiro (EMAF) e a Equipa Multidisciplinar de Provedoria (EMP) que executam funções de conceção,

realização e coordenação nacional das atividades de inspeção de cada área abrangida (IGEC, 2014b). Segundo Gonçalves (2014), a estrutura matricial funciona, na IGEC, cimentada pela partilha de funções, sendo considerada uma vantagem, devido ao desenvolvimento de diversos projetos em simultâneo, que propicia à organização uma maior flexibilidade e funcionalidade da mesma.

### 3.2. Recursos Humanos

De acordo com Balanço Social da IGEC de 2014, a IGEC dispõe de 240 trabalhadores, menos 32 colaboradores que dispunha em 2013.



**Gráfico 1 – Percentagem dos trabalhadores da IGEC por grupo/cargo/carreira**

Atualmente, dos 240 trabalhadores existentes, 188 constituem pessoal do corpo inspetivo, correspondendo a um total de 78% dos trabalhadores da IGEC. Aproximadamente 12% dos trabalhadores, cerca de 28 pessoas, estão vinculados à categoria de assistente técnico, técnico de nível intermédio e pessoal administrativo. Ao nível da carreira de técnico superior, a IGEC tem no presente momento 11 pessoas, o que corresponde a 4% dos trabalhadores. Na categoria de assistente operacional, operário e auxiliar estão afetos 4 trabalhadores (2%) e ao nível de pessoal da informática encontram-

se duas pessoas a exercer funções (1%). No que concerne ao quadro de dirigentes intermédios estão alocados quatro pessoas (dois de 1.º grau e dois de 2.º grau), que constituem cerca de 2% dos trabalhadores e na categoria de dirigentes superiores estão afetos dois trabalhadores de 2.º grau e um dirigente superior de 1.º grau (2%).

### **3.2.1. O Inspetor de Educação**

Representando um número considerável dos trabalhadores da IGEC, o pessoal do corpo inspetivo estabelece-se como uma figura de referência no âmbito da atuação da organização, correspondendo-lhe um perfil de competências, conhecimentos e capacidades interligado à política educativa, ao funcionamento do sistema educativo e ao quadro normativo vigente em matéria de educação (Lucas, 2008).

| <b>Objetivo Geral:</b> Caracterizar o trabalho dos inspetores no âmbito das atividades desenvolvidas nos Programas de Acompanhamento, Controlo e Avaliação. |  |   |                            |
|---|--|---|----------------------------|
| <b>Eixo/Questão de análise</b>  | <b>Objetivos</b>   | <b>Técnica de Recolha</b>   | <b>Técnica de Análise</b>  |
| <b>1. Qual o perfil profissional dos inspetores?</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Caracterizar a função inspetiva e o trabalho do inspetor em função das alterações dos modos de atuação da IGEC;</li> <li>-Identificar as responsabilidades e as competências inerentes à sua atividade laboral;</li> <li>-Identificar o quadro de valores subjacentes ao trabalho dos inspetores;</li> <li>-Conhecer os princípios gerais de atuação dos inspetores da IGEC;</li> <li>-Assimilar as dimensões mais valorizadas e presentes no seu trabalho;</li> <li>-Conhecer os papéis interpretados pelos inspetores nos diferentes programas.</li> </ul> | <p><b>Pesquisa/ Análise documental</b></p> <p><b>Entrevista semiestruturada</b></p> | <b>Análise de Conteúdo</b> |

**Quadro 1 – Eixo/Questão de análise do estudo do inspetor**

Assim, considerei importante estudar a figura do inspetor, objetivando caracterizar o seu trabalho no âmbito das atividades desenvolvidas nos Programas de Acompanhamento, Controlo e Avaliação, de um modo geral. Este trabalho assentou num eixo/questão de análise e objetivos, conforme constam no Quadro 1.

Segui uma metodologia de trabalho de tipo qualitativa, recorrendo à pesquisa arquivista, por um lado, para caracterizar os princípios subjacentes da atividade profissional dos inspetores e ao inquérito por entrevista, por outro lado, inquirindo quatro inspetores (E1, E2, E3 e E4) que realizam as atividades dos programas de Acompanhamento, Controlo e Avaliação, visando caracterizar as alterações no seu modo

de atuação, o quadro de valores que rege o trabalho, as dimensões presentes e os papéis interpretados no decorrer das inspeções/avaliações.

### **3.2.1.1. Função inspetiva e o trabalho do inspetor: alterações dos modos de atuação da IGEC**

Numa breve resenha sobre a atuação da Inspeção e consequentemente do Inspetor, anteriormente aos anos 90, a atividade inspetiva assentava o seu modo de funcionamento num modelo burocrático e centrava a sua função, essencialmente, “na verificação da conformidade dos actos dos professores com os normativos definidos” (Formosinho, Ferreira e Machado, 2000, p. 28), baseando a sua atuação numa *educação verificável*. Lucas (2008) aponta como princípios orientadores da Inspeção na altura, o carácter mediador que se impunha entre o poder central e a comunidade escolar, sendo que as competências atribuídas à organização iam no sentido de controlar e verificar a implementação dos normativos e cujas ações de intervenção eram então vincadas pelo “controlo pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar do sistema educativo” (p. 7). Segundo a inspetora E4, à data da sua entrada na Inspeção, em 1993, ainda predominavam ações de fiscalização e de controlo ligadas às conceções políticas da época, não existindo ações de avaliação e acompanhamento da ação educativa com as configurações das ações atualmente existentes (Anexo 7, E4). A Inspeção era assim um “órgão de verificação da legalidade dos procedimentos dos diversos agentes educativos” (Lucas, 2008, p. 13) e de fiscalização da implementação técnico-legal dos normativos vigentes.

Não obstante, como evidenciado por Formosinho e colegas, a mudança viria a acontecer e a fazer-se notar com a promulgação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, e do Decreto-Lei n.º 172/ 91, de 10 de maio, a partir dos quais “a Inspeção decide ou é solicitada a converter-se num instrumento de apoio à autonomia das escolas e à sua avaliação” (*idem*, p. 28). Certo é, na conceção destes autores, que a *educação verificável*, embutida *a priori* nos moldes de inspeção burocráticos, é substituída por uma *educação responsabilizável* que valoriza cada vez mais “a existência de iniciativa, de projectos, de acção autónoma dentro das escolas, numa lógica de diferença e não já numa lógica de uniformidade” (*idem, ibidem*), onde a escola surge com um papel mais interventivo na gestão autónoma do processo educativo, acompanhada implicitamente por maiores responsabilidades nas ações que desenvolve.

Tais mudanças começam a verificar-se a partir dos finais do século passado, como refere o inspetor E1, numa das intervenções da Inspeção que vivenciou enquanto era ainda professor, designada de auditoria pedagógica, testemunhando que:

“(...) já nessa altura por parte da Inspeção no desenvolvimento dessa atividade (...) [os inspetores apresentavam] (...) uma postura que não era fiscalizadora... era já uma postura diferente, portanto (...) já se estava a verificar uma mudança a esse nível e isso também acompanhada com as mudanças a nível das Ciências da Educação” (Anexo 7, E1).

Ao longo do tempo, a *Avaliação Externa de Escolas* (AEE), enquanto atividade central da Inspeção, constituiu a ação onde se notou maiores alterações no modo de atuação, passando “de uma perspetiva fiscalizadora e de controlo para uma perspetiva mais de acompanhamento, de melhoria e preocupação em melhorar a escola sem ser através da fiscalização [e] sem ser através do normativo” (Anexo 7, E1).

Nesse sentido, conforme Lucas (2008), a Inspeção, vendo-se confrontada pelas várias mudanças ao nível do sistema educativo, como a “expansão da escola de massas e consequente desregulamentação, descentralização, autonomia e profissionalização da gestão escolar, [o] (...) maior envolvimento parental, autárquico e comunitário e [a] (...) promoção da qualidade educativa do serviço prestado pelas unidades escolares” (p. 13), sentiu necessidade de reformular as suas atividades inspetivas, implementando mecanismos de acompanhamento e avaliação do desempenho das escolas para (cor)responder à multiplicidade de “contextos e de problemas e respostas encontradas em cada escola” (*idem, ibidem*), no sentido de apoiá-las na resolução e na procura de estratégias pedagógicas que se adaptem aos contextos escolares. A atividade de *Acompanhamento da Ação Educativa* resulta exatamente destas conceções e alterações políticas na educação e é abordada pela inspetora E3 como:

“(...) uma atividade recente [da] Inspeção que é (...) sequencial à avaliação externa (...) são as escolas que tiverem menos boas classificações na avaliação externa [onde] (...) são identificadas as principais fragilidades (...) que (...) poderão ter sido identificadas quer pelo diagnóstico interno, quer pelo diagnóstico externo, nomeadamente o relatório de avaliação externa (...) as quais se vai conceber um programa de acompanhamento (...) que é definido por áreas de intervenção (...) por objetivos, por metas, por indicadores de medida (...) têm interlocutores que são responsáveis pela aplicação dessas atividades (...)” (Anexo 7, E3).

De facto, esta atividade advém do novo contexto educativo, político e social que emerge da missão que a Inspeção assume atualmente na congregação de esforços para o “apoio ao desenvolvimento da qualidade educativa” (Lucas, 2008, p. 14), monitorizando

o processo de educação e incrementando maiores níveis de autonomia nas escolas. Nos estabelecimentos escolares, a inspetora considera que a atividade foi “muito bem aceite (...) [e] muito eficaz porque as escolas mudam as suas práticas” (Anexo 7, E3), com o apoio que a IGEC proporciona ao trabalho educativo desenvolvido nos estabelecimentos educativos.

Ainda neste contexto, é de salientar, na opinião da inspetora E3, que a AEE resulta deste novo cenário, uma vez que vem sendo desenvolvida nas escolas, com um pendor marcadamente pedagógico, no sentido de conduzir à mudança de práticas e à mobilização das escolas para a melhoria dos processos educativos. Também a amplitude da atuação do inspetor tem mudado ao longo do tempo, sendo determinante o tipo de atividade que realiza nas escolas, de acordo com os programas de Inspeção em que está envolvido e que se diferenciam uns dos outros nas metodologias e nos pressupostos. Daqui decorre que, para além de controlar ou verificar o cumprimento dos normativos encontrarmos hoje, no quadro das novas atividades, “outras perspetivas pedagógicas e de liderança, no caso de se encontrarem escolas menos bem estruturadas a esse nível” (Anexo 7, E3), resultando assim num apoio e orientação ao desenvolvimento das escolas.

No que diz respeito à AEE, o inspetor E1 faz uma breve regressão histórica, relatando que “(...) [o início deu-se com a] auditoria pedagógica (...) depois (...) vem a avaliação integrada (...) [que] foi abortada quase no fim (...)” (Anexo 7, E1) devido às conceções políticas educativas que vigoravam na altura, cessando a atividade de avaliação. No entanto, conforme refere, “a Inspeção não desistia em contribuir para a melhoria das escolas do sistema educativo”, procedendo à implementação de outras atividades como “atividades de aferição (...) [a] efetividade da autoavaliação das escolas (...) [e seguidamente a] avaliação externa, primeiro ciclo (...) depois 2011/12 (...) a avaliação externa, segundo ciclo” (Anexo 7, E1) e mais recentemente, tendo sido constituída uma equipa de trabalho que refletiu sobre o trabalho realizado no segundo ciclo e apresentou propostas para o terceiro ciclo da AEE em 2017/2018, perspetivando melhorias do ciclo anterior e novas propostas a implementar nas escolas (DC 67 – 27/01/2016). Nesta perspetiva, a Inspeção tem vindo a refletir sobre as suas atividades, neste caso a AEE, seguindo metodologias propostas por Grupos de Trabalho<sup>2</sup> (nomeados superiormente) procedendo à “reformulação conceptual abrangente das várias tendências

---

<sup>2</sup> Primeiro Grupo de Trabalho (2006); Segundo Grupo de Trabalho (2011).

da mudança” (Lucas, 2008, p. 14), contribuindo para a melhoria dos processos educacionais desenvolvidos nas escolas.

Do ponto de vista da inspetora E2, em relação à imagem do inspetor como fiscalizador, controlador e autoritário, atualmente “está [também] cada vez mais a ser dissipada, ainda que [existam] efetivamente algumas pessoas (...) que quando se fala em inspeção (...) pensam a inspeção enquanto um serviço de controlo puro e simplesmente” (Anexo 7, E2). Todavia, é claro para a inspetora que a opinião dos organismos e atores que têm conhecimento e contacto com as ações inspetivas não partilham mais da mesma imagem do inspetor controlador e, naturalmente, da inspeção enquanto organismo de fiscalização. Mesmo quando se reporta à atividade de controlo da Inspeção, a inspetora E2 crê que essas ações são desenvolvidas, muito no sentido de esclarecimento e apoio às escolas, opinião que é partilhada pela inspetora E4 que afirma que “a evolução que tem sido feita (...) [e] que se assiste no momento atual, até mesmo com as atividades de controlo, [é possuírem] sempre [uma] índole, um caráter não direi formativo mas acaba por ser um [pouco formativo] (...)” (Anexo 7, E4) nas ações desenvolvidas nas escolas. Nesta perspetiva, e a título de exemplo, a inspetora E3 referencia que a atividade *Organização do Ano Letivo* (OAL), do programa de Controlo, tem vindo a assumir um pendor pedagógico, bastante evidente atualmente.

Segundo Lucas (2008) a Inspeção vincula-se atualmente a uma “agência de qualidade (...) que assinala desempenhos, congrega esforços, estimula, disponibilizando referentes para a comparação e auto-avaliação, e pressiona para fazer mais e melhor” (p. 14). Pese embora possua uma função ligada à verificação da conformidade legal do sistema educativo, no sentido de assegurar o “respeito pelos princípios de eficácia e eficiência na gestão dos recursos públicos” (Afonso, 1998 citado por Rodrigues, 2010, p. 12), a Inspeção é uma entidade que está vinculada à função de acompanhar as práticas educativas, procurando orientar e avaliar o trabalho desenvolvido nas escolas como um serviço de apoio ao desenvolvimento da ação educativa (Afonso, 1998). Também a inspetora E2 conclui que:

“(...)[a] Inspeção não é só fiscalização e é muito mais do que isso e que efetivamente existe para (...) um objetivo final que é a qualidade da prestação do serviço educativo para que os alunos tenham efetivamente a oferta de qualidade que lhes proporcione uma (...) vida futura de qualidade, porque só com boas escolas, bons professores e bons alunos é que um país pode evoluir (...)” (Anexo 7, E2).

De facto, a ação inspetiva perspectiva-se muito mais do que a simples verificação da conformidade normativa e legal dos procedimentos, priorizando em grande medida “a função de apoio de actividades de orientação, consultoria e avaliação da qualidade do serviço de educação prestado nas escolas” (Afonso, 1998 citado por Rodrigues, 2010, p.12), sempre na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento e melhoria do sistema educativo.

### ***3.2.1.2. Responsabilidades e as competências inerentes à atividade inspetiva***

De entre uma panóplia de responsabilidades inerentes à atividade dos inspetores, no que respeita aos programas de Acompanhamento, Controlo e Avaliação, respetivamente, compete-lhes, de um modo geral, acompanhar a ação educativa, num processo de conhecimento de aplicação de política educativa; verificar a conformidade com os normativos e funcionamento dos estabelecimentos educativos e avaliar as escolas e os agrupamentos de escolas (AE), no sentido de “apoiar a capacitação das escolas, as práticas de autoavaliação e a participação da comunidade educativa e da sociedade local” (IGEC, 2014b, p. 50). Para implementar tais ações nas escolas, revela-se necessário um profundo conhecimento “da realidade dos estabelecimentos de educação [no] contacto directo com os mesmos, de forma a avaliar, estimular e recomendar novos procedimentos, promotores de uma cultura de aperfeiçoamento institucional focalizado e estratégico (...)” (Lucas, 2008, p. 15), no sentido de alcançar a qualidade e melhoria da ação educativa e pedagógica.

Na conceção do inspetor E1, todas as competências e conhecimentos desenvolvidos ao longo da sua carreira profissional são essenciais ao desempenho da sua atividade, aludindo à importância da formação inicial e da formação contínua que procura constantemente, tendo em conta os objetivos profissionais e pessoais, revelando-se uma opinião consensual entre os entrevistados.

Também se apresenta concordante para os inspetores, a importância do conhecimento, dos normativos e roteiros de trabalho e das competências sociais, do ponto de vista das relações interpessoais no ato inspetivo. A este nível, os inspetores valorizam a interação com os interlocutores nas escolas, adequando cada atuação aos “espaços onde estamos, porque estamos desde [a] Educação Pré-Escolar até ao Ensino Secundário (...) [aos] interlocutores com quem estamos a (...) interagir e também (...) [aos] objetivos da nossa função daquele momento” (Anexo 7, E2). Conforme a inspetora E3, a atividade do inspetor tem de aliar as competências técnicas (domínio das matrizes e dos normativos)



ao domínio relacional (capacidade de interação e comunicação), uma vez que um “inspetor muito bom tecnicamente e muito mau do ponto de vista relacional pode estragar uma atividade, e portanto [são estas] duas dimensões que se faz uma boa inspeção numa escola” (Anexo 7, E3). Neste âmbito, o inspetor E1 também realça todas as competências relacionais, o saber agir e o saber estar em qualquer intervenção nas escolas, afirmando são bastante importantes “porque são elas o veículo das outras [competências técnicas]” (Anexo 7, E1). Para a inspetora E4 revela-se fundamental em qualquer intervenção inspetiva:

“(…) a capacidade de análise, também capacidade de síntese, a capacidade de nos colocarmos no contexto e no lugar do outro (...) é preciso também (...) ter preparação, saber do que se está a falar (...) também é preciso ter alguma humildade [e] (...) é muito importante [ainda] a questão da (...) assertividade” (Anexo 7, E4).

Acrescenta que a atuação do inspetor deve equivaler-se à posição de um investigador, no sentido de conhecer o contexto à sua volta e questionar-se acerca de tudo o que observa e ouve, entendendo “quando (...) como e porquê” (Anexo 7, E4) dos acontecimentos nas escolas.

Entende-se, assim, que a atividade do inspetor expressa-se num processo relacional e dinâmico com intervenção de atores distintos, num determinado contexto educativo, que envolve necessariamente a capacidade de se informar de todo o panorama educativo e transmitir essas informações (Lucas, 2008), bem como a capacidade de partilhar e de responsabilizar todos os atores no desenvolvimento do processo inspetivo. Neste caso, o inspetor é percebido como um “parceiro, alguém que ajuda outro alguém a analisar e resolver problemas (...)” (*idem*, p. 23), inserindo na sua função a necessidade de verificar a conformidade legal do funcionamento dos estabelecimentos educativos e a verificação da componente pedagógica, considerando também, todavia, a relevância de “aconselhamento e de prestação de apoio técnico e pedagógico às organizações escolares” (*idem, ibidem*).

### **3.2.1.3. Quadro de valores e princípios gerais de atuação dos inspetores**

Apesar de estar muito direcionado para os estabelecimentos escolares, o campo de atuação do inspetor é amplamente alargado e complexo, sendo inteiramente dependente do contexto educativo onde se desenvolve a atividade inspetiva e das especificidades inerentes a ele (Lucas, 2008). Nesse sentido, independentemente do “local onde se pratica e gere educação” (*idem*, p. 24), todo o trabalho do inspetor pauta-se por uma intervenção

coerente, imparcial e em concordância com um quadro referencial assente em características como “a seriedade, o bom senso, a lealdade, a tolerância, a flexibilidade, a habilidade para lidar com os outros, a justiça, a prudência, a boa-fé, no respeito por um código de conduta e por princípios deontológicos” (*idem*, p. 17) inerentes à sua profissão e que testemunhei em intervenções que pude acompanhar no âmbito dos programas de Acompanhamento e Avaliação da IGEC.

O inspetor E1 considera que os valores que conduzem a sua intervenção profissional são a justiça, a liberdade e a democracia. Também a lealdade e o respeito são eleitos pelo inspetor que ressalva, a respeito da questão dos valores, a importância que estes assumem no quotidiano de qualquer profissional em educação (Anexo 7, E1). Por sua vez, a inspetora E3 faz referência à importância do conhecimento na atividade inspetiva, aliando ainda a valores como a imparcialidade e a correção no trabalho que desenvolve (Anexo 7, E3).

Do ponto de vista da inspetora E2, é importante garantir a equidade do serviço de educação, bem como a qualidade do serviço que as escolas prestam aos seus alunos, porque o acesso a uma educação de qualidade é um direito que todos os alunos possuem (Anexo 7, E2). Cabe, assim, à Inspeção fazer uso de “rigor técnico e intencionalidade inspetiva” (Lucas, 2008, p. 23) para assegurar, em cada intervenção, a execução dos objetivos educativos e a qualidade da prática pedagógica, garantindo, deste modo, o direito à educação de qualidade a todos os alunos.

Para a inspetora E4, é saliente na sua atuação a transparência, a honestidade intelectual, o rigor aliado à assertividade e a justiça. Este último valor associa à equidade no serviço educativo e à correção, quando exemplifica uma situação em sala de aula:

“Alguém tem que (...) assegurar (...) o que se passa a nível de sala de aula (...) eu tenho que zelar, eu tenho que (...) garantir que as condições... se tiver o meu filho na turma A, não é porque é um sortudo, alguém tem que assegurar procedimentos porque todas as pessoas, neste caso quer falemos da turma A tem os mesmos direitos de B” (Anexo 7, E4).

Acrescenta que, enquanto inspetora, preza na sua função “(...) zelar por esta questão da justiça dentro do que é diferente, mas há princípios que (...) têm que ser universais, direitos, portanto zelar também por esses direitos e depois também (...) associar ao rigor (...) à correção, de fazer bem feito” (Anexo 7, E4).

No que respeita aos princípios gerais subjacentes ao trabalho dos inspetores, estes são descritos no Regulamento n.º 189/2013, de 24 de maio, e coadunam-se por uma atuação:

“(…) imparcial e isenta, pautada pelo rigor técnico, responsabilidade e equidade, orientada para a melhor prossecução do interesse público e para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pelo sistema educativo, pelo sistema científico e tecnológico e pelos serviços e organismos do MEC” (Capítulo II, Artigo 5.º - 1).

Conforme o regulamento supracitado, a IGEC prossegue: 1) o *princípio da proporcionalidade* na adaptação dos procedimentos face aos objetivos das atividades inspetivas, evitando a imposição de medidas que se revelem dispensáveis aos seus recetores; 2) o *princípio da autonomia técnica*, visto que a atividade do inspetor resulta na sua capacidade de seleção dos meios legais e recursos que se encontram à disposição, para a consecução das atividades de inspeção; 3) o *princípio da celeridade* que estabelece que o pessoal inspetivo “deve desenvolver com diligências as suas ações, utilizando meios que garantam a celeridade da sua tramitação” (*idem*, artigo 8º, 1), priorizando meios informáticos e a utilização do correio eletrónico para a sua função; 4) o *princípio do contraditório* assente na importância da obtenção de resposta de outras instâncias relacionadas com a organização e 5) a *colaboração e cooperação* no que diz respeito a outras instâncias da Inspeção e de outras entidades por decisão do Governo e das ditas instâncias envolvidas (*idem*).

#### **3.2.1.4. Dimensões do trabalho do inspetor e papéis interpretados nos diferentes programas**

Envolto numa panóplia de atividades ligadas aos programas de Acompanhamento, Controlo, Avaliação e de outros âmbitos, os inspetores valorizam diferentes dimensões do seu trabalho e interpretam diversos papéis no decorrer das atividades que desenvolvem no contexto educativo.

Em termos de dimensões mais valorizadas, o inspetor E1 menciona que independentemente da atividade que desenvolva na Inspeção incute sempre um cunho pedagógico em todas as ações inspetivas. Realça que o que é mais relevante na sua atividade profissional é a maneira de agir e de colocar os problemas nas intervenções, sem descurar os objetivos de cada ação:

“(…) mesmo que faça uma averiguação... dou comigo muitas vezes (...) a falar com as escolas sobre (...) como (...) fazem a aprendizagem das crianças, se for a um jardim de infância ou como

se faz a aprendizagem dos alunos se tiver numa escola com ensino [básico e secundário] (...)” (Anexo 7, E1).

Não obstante, o inspetor E1 ter presente outras dimensões no seu trabalho (e no trabalho dos outros), salientando a dimensão axiológica e humana, a relacional e a dimensão vinculada ao conhecimento, exemplos de algumas das dimensões que considera que são fundamentais no cerne do sistema educativo. Também a inspetora E3 valoriza a dimensão técnica, ligada ao conhecimento, salientando que “um inspetor tem que conhecer a realidade (...) tem que se documentar, tem que se preparar (...) estar preparado para colocar questões pertinentes de maneira a poder aferir as respostas mais verdadeiras” (Anexo 7, E3) dos intervenientes com quem interage. Além disso, dá primazia, ainda, à dimensão humana e relacional, no que respeita à intervenção do inspetor, mostrando a importância de estarem ao lado das escolas, num trabalho colaborativo e evidenciando que “(...) quanto mais estivermos ao lado das escolas (...) melhor informação conseguimos e portanto a escola fala mais sobre os seus processos [e] sobre as suas dificuldades (...)” (Anexo 7, E3). Segundo a inspetora E3, é importante os inspetores não apresentarem uma postura rígida e intransigente nas ações inspetivas, para que se possa estabelecer este vínculo pedagógico e relacional entre as escolas e a Inspeção. A opinião da inspetora E4 direciona-se neste mesmo sentido, na valorização da dimensão relacional na sua atividade, afirmando que os inspetores não vão aos estabelecimentos escolares para criticar o trabalho desenvolvido pelos profissionais, muito pelo contrário, vão numa perspetiva de “devolver (...) pegar no discurso do outro (...) retribuí-lo, questionar, às vezes também perturbar, mas também reforçar aquilo que é bem feito” (Anexo 7, E4), pretendendo alcançar os objetivos da atividade, mediante o estabelecimento de uma relação dinâmica e de constante interação.

A opinião da inspetora E2 vai ao encontro destas conceções e, pese embora não eleja nenhuma dimensão como a mais importante, compreende-se o peso da dimensão pedagógica e ética na sua atividade:

“(...) todas elas [pedagógicas, administrativas, éticas] são importantes (...) mas (...) é difícil de eleger, porque acho que se uma falha (...) as outras também não podem funcionar bem (...). Tem que haver sempre um trabalho em que pedagogicamente as coisas funcionem bem (...) tem que haver ética profissional (...) e só assim é que se consegue portanto que o trabalho desenvolvido seja de qualidade” (Anexo 7, E2).

Quanto aos papéis interpretados nas atividades que desenvolvem diariamente, é certo que os inspetores regem o seu trabalho na diversidade de contextos que encontram nas

escolas, em que o “corpo inspetivo pode assumir papéis híbridos em que se miscigenam os componentes avaliativos, de acompanhamento, de controlo, de inspeção, etc.” (Ventura, 2006, p. 235 citado por Rodrigues, 2010, p. 9). Conforme a inspetora E2, o papel interpretado é sempre o do inspetor, ainda assim refere que:

“[a] Inspeção tem subjacente determinadas funções e objetivos, portanto (...) quando vai desenvolver determinado tipo de atividade (...) [tem de ter] (...) um determinado tipo de relação no âmbito das atividades de controlo, uma atuação diferente nas de avaliação (...) e um papel diferente nas de acompanhamento e isto de acordo com os objetivos de cada atividade” (Anexo 7, E2).

Num claro exemplo que transmite em entrevista, a inspetora E2 procede à distinção das atividades de controlo e de acompanhamento:

“(...) enquanto outras atividades de controlo simplesmente vai se lá identificar se as escolas ou instituições estão a cumprir o que está previsto nos normativos, ali na de acompanhamento é uma atividade diferente porque não é (...) simplesmente registar isto não está de acordo com os normativos é sim há estes aspetos que embora não estejam a contrariar o normativo (...) [podem] ser mais bem [trabalhados]” (Anexo 7, E2).

Incidindo na ação de acompanhamento (AA) dos Jardins de Infância da Rede Privada (JIRP) - IPSS, a inspetora afirma que intervém enquanto mediadora:

“(...) num sentido de mais de apoio (...) à instituição (...) [funcionando como] um amigo crítico um olhar externo diferente que não vai lá para avaliar ou para identificar apenas uns erros mas sim para chamar a atenção para aqueles aspetos que podem (...) melhorar e devem melhorar o seu trabalho” (Anexo 7, E2).

Na opinião da inspetora E4, numa perspetiva diferente da inspetora E2, as atividades do programa de Controlo, e mais concretamente, a atividade Provas Finais do Ensino Básico e Exames Nacionais do Ensino Secundário, não tem subjacente apenas a observação da conformidade legal dos procedimentos que se resume ao simples preenchimento de uma ficha de verificação. Este trabalho, conforme a inspetora E4, solicita aos inspetores bastante interação com os intervenientes.

No caso da AEE, a inspetora E4 interpreta o papel que advém da sua formação base, psicologia clínica, salientando que se preocupa em conhecer a opinião dos profissionais, ou seja “levar as pessoas a dizer-nos aquilo que acham que está bem ou está mal” (Anexo 7, E4). Preocupa-se, igualmente, em posicionar-se no lugar do outro, de modo a assegurar a veracidade das informações prestadas pelos diversos intervenientes.

O inspetor E1, nos papéis que interpreta, refere a importância da observação no seu contexto de trabalho, e consequentemente da “interpretação ideal com a escola sempre no sentido de postura de respeito mútuo, consideração mútua” (Anexo 7, E1) para com os profissionais das escolas. O trabalho inspetivo, na sua conceção, passa também pela construção do diálogo com os diversos intervenientes, na procura das respostas que proporcionem aos inspetores um melhor conhecimento da realidade escolar para que se possa agir e apoiar o trabalho que é desenvolvido nas escolas.

Finalmente, a inspetora E3, com um papel um pouco dissemelhante dos restantes inspetores, desenvolvendo, simultaneamente, funções na Provedoria da Inspeção, na análise das queixas que chegam das escolas e, no terreno, no âmbito das atividades de Acompanhamento, Controlo e Avaliação, perspetiva positivamente esta interação do serviço, visto que, além de analisarem as queixas das escolas, sentem necessidade de estarem a par das atividades que se realizam nos estabelecimentos escolares. Adicionalmente, a inspetora realça a importância de ir ao terreno conhecer “como é que as escolas funcionam em determinadas áreas [uma vez que] também nos devolve a nós informação para analisarmos melhor as queixas que nos chegam dentro dessas mesmas áreas” (Anexo 7, E3). Numa posição diferente, a inspetora E3 possui um entendimento geral das principais problemáticas sentidas pelas escolas de Norte a Sul do país, pelo trabalho desenvolvido na Provedoria, habilitando os profissionais deste serviço:

“(…) a perceber que intervenções naquelas escolas deviam ser feitas [podendo a Inspeção ainda] socorrer-se deste *know-how* (...) na provedoria para perceber que aquelas escolas têm tantas queixas relativamente a aquele assunto é porque [precisam] de um maior acompanhamento, de uma maior intervenção da parte da Inspeção naquela área” (Anexo 7, E3).

Posto isto, é possível concluir que o inspetor surge com um novo papel associado – “um supervisor do processo de ensino-aprendizagem” (Rodrigues, 2010, p. 12) – no apoio à organização e planificação do trabalho pedagógico dos professores e outros profissionais envolvidos, um trabalho colaborativo, no sentido de assegurar a qualidade e equidade do sistema educativo (Proença, 1998 citado por Rodrigues, 2010).

#### **4. Programas e Atividades**

No âmbito da sua atuação, a IGEC desenvolve diferentes atividades que estão integradas nos seguintes Programas: I – Acompanhamento; II – Controlo; III – Auditoria; IV – Avaliação; V – Provedoria, Ação Disciplinar e Contencioso; VI – Atividade

Internacional; VII – Recursos Humanos, Financeiros e Patrimoniais; VIII – Sistema de Informação; IX – Comunicação e Documentação (IGEC, 2014b).

As atividades de Acompanhamento, Controlo, Auditoria e Avaliação pautam-se por ações de intervenção sistemática por parte da IGEC e implicam um planeamento antecedente da intervenção a realizar, sendo norteados por um referencial que define a ação da equipa de inspeção e avaliação. No caso das atividades de Provedoria e Ação Disciplinar, estas caracterizam-se por intervenções pontuais que ocorrem sem qualquer previsão e planeamento preliminar.

#### **4.1. Programa I – Acompanhamento**

Pautado por uma intervenção sistemática, as atividades subjacentes a este programa incidem em ações de observação e acompanhamento da ação educativa das escolas e AE às crianças e aos alunos. À IGEC, é atribuída a responsabilidade de acompanhar o trabalho das escolas, tomando conhecimento acerca do modo como são executadas as medidas de política educativa, visando, por um lado, fornecer uma visão sistemática do trabalho realizado pelos estabelecimentos educativos e, por outro, objetivar “uma efetiva melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos” (IGEC, 2014b, p. 23)<sup>3</sup>.

#### **4.2. Programa II – Controlo**

As atividades de Controlo visam “verificar a conformidade legal do funcionamento das unidades organizacionais ou de segmentos do sistema educativo e identificar fatores condicionantes da sua eficiência e eficácia” (*idem*, p. 31), resultando de cada atividade relatórios, indutores de retificações e de medidas de regulação do sistema educativo<sup>4</sup>.

#### **4.3. Programa III – Auditoria**

As atividades de Auditoria permitem à IGEC analisar a atuação das entidades auditadas quanto ao funcionamento interno e aos “atos de gestão praticados pelas escolas e pelos estabelecimentos de ensino num determinado período de tempo, segundo critérios

---

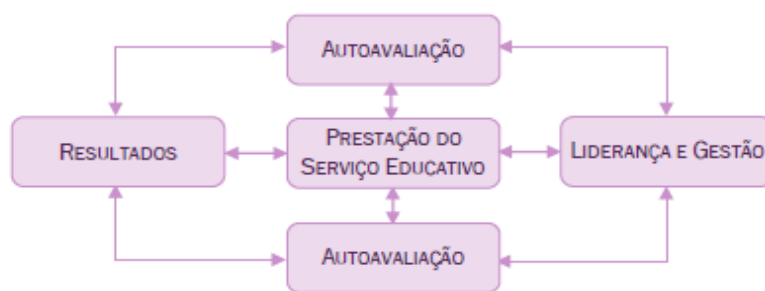
<sup>3</sup> Constituem atividades do Programa de Acompanhamento: 1) *Acompanhamento da Ação Educativa*; 2) *Educação Especial – Respostas Educativas*; 3) *Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências* e 4) *Jardins de Infância da Rede Privada – IPSS*.

<sup>4</sup> São atividades do Programa de Controlo: 1) *Organização do Ano Letivo*; 2) *Provas Finais do Ensino Básico e Exames Nacionais do Ensino Secundário*; 3) *Organização e Funcionamento dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo*; 4) *Cursos Profissionais nos Estabelecimentos do Ensino Público, Particular e Cooperativo e nas Escolas Profissionais* e 5) *Sistema de Formação Contínua dos Docentes*.

de conformidade, eficácia, eficiência, pertinência e coerência” (Site IGEC, 2015) e apoiando-se no confronto com a legislação, as normas, os regulamentos em vigor e nos contratos com entidades públicas. Deste confronto resultam pareceres e recomendações que pretendem ser um contributo à melhoria da gestão e do funcionamento interno do sistema educativo e, se necessário, à extinção de processos irregulares que sejam revelados no decorrer deste procedimento<sup>5</sup>.

#### 4.4. Programa IV – Avaliação

No âmbito do programa de Avaliação, a IGEC assume um papel extremamente importante no desenvolvimento das escolas, procurando contribuir para a melhoria das práticas de ensino, as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos (Site IGEC, 2015), através da atividade de *Avaliação Externa de Escolas* que leva a cabo, o segundo ciclo, iniciado no ano letivo de 2011/2012. Como objetivos operacionais da AEE, a IGEC procura rever áreas fortes e prioritárias da escola, visando a melhoria do seu trabalho, estimular a autoavaliação e a prestação de contas das mesmas, fomentar a ética profissional com base na responsabilidade, incentivar a participação da comunidade educativa na vida escolar e proporcionar a todos um conhecimento elaborado do trabalho desenvolvido pelas escolas e, em última instância, “contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente” (IGEC, 2014b, p. 50).



**Figura 2 – Esquema Conceitual da Avaliação Externa das Escolas**

<sup>5</sup> Distinguem-se sete atividades do referido programa: 1) *Sistema de Controlo Interno da Administração Financeira do Estado* – 1.1) aos *Organismos do Ministério da Educação e Ciência (MEC)* e 1.2) às *Escolas e Agrupamentos de Escolas dos Ensinos Básico e Secundário*; 2) *Auditorias Temáticas*; 3) *Auditorias aos Estabelecimentos de Ensino Superior Privado*; 4) *Auditorias aos Serviços Académicos das Universidades Públicas (em ações sequenciais)*; 5) *Auditorias aos Serviços Académicos das instituições públicas de ensino superior politécnico (Institutos Politécnicos e Escolas Superiores não Integradas)*; 6) *Auditorias à Gestão dos Recursos Docentes no Ensino Superior Público* e 7) *Auditorias na Universidade Católica Portuguesa*.



Conforme a Figura 2, o Quadro de Referência da AEE estrutura-se em três domínios – *Resultados, Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão* - que, por sua vez, se organizam por campos de análise – *resultados académicos, sociais e reconhecimento da comunidade* – dentro do domínio dos *Resultados* – *planeamento e articulação, prática de ensino e monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens* – no domínio da *Prestação do Serviço Educativo* e – *liderança, gestão, autoavaliação e melhoria* – no domínio da *Liderança e Gestão*. A estes campos de análise junta-se um conjunto de referentes que abrangem os elementos essenciais a explorar pelas equipas de avaliação.

Adicionalmente, no âmbito do programa de Avaliação, a atividade da IGEC incide também no desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que se entende que a “melhoria da qualidade do ensino está associada à melhoria da qualidade de desempenho dos professores” (*idem*, p. 51). Nesse sentido, a IGEC prepara-se para desenvolver a atividade de *Avaliação Externa dos Centros de Formação de Associação de Escolas* (CFAE), apreciando a “adequação da formação contínua às necessidades e prioridades das escolas e dos docentes, contribuindo para a melhoria da qualidade do sistema de formação e da oferta formativa” (*idem*, p. 49).

#### **4.5. Programa V – Provedoria, Ação Disciplinar e Contencioso Administrativo**

São atividades deste Programa: *Provedoria* - que atua no sentido de dar resposta a queixas inerentes ao sistema educativo; *Ação Disciplinar* - que se desenvolve “quer na vertente da instrução de procedimentos quer no apoio inspetivo às escolas”; *Contencioso Administrativo* - que a assume a função de representar o MEC junto dos Tribunais Administrativos – e *Formação de Instrutores das Escolas em Matéria de Ação Disciplinar e Estatuto do Aluno* - de apoio aos obstáculos apresentados pelas escolas aquando da transmissão das normas disciplinares (IGEC, 2014b, p. 53).

#### **4.6. Programa VI – Atividade Internacional**

No plano internacional, a IGEC desenvolve importantes atividades que permitem conhecer as diretrizes no campo da educação na Europa (*Site IGEC*, 2015). As atividades internacionais que leva a cabo visam garantir a participação em ações e projetos internacionais; acompanhar, avaliar e exercer outras responsabilidades no âmbito da gestão das Escolas Europeias (EE), auditar e avaliar as Escolas Portuguesas no

Estrangeiro e manter a colaboração “com os serviços congêneres de outros países, nomeadamente os de expressão portuguesa” (Site IGEC, 2015)<sup>6</sup>.

#### **4.7. Programa VII – Recursos Humanos, Financeiros e Patrimoniais**

Este programa da IGEC investe na gestão dos seus Recursos Humanos, Financeiros e Patrimoniais que são considerados fundamentais para o desenvolvimento adequado e melhorado das atribuições e competências a que se propõem. As atividades são as que se seguem: 1) *Formação e Qualificação dos Recursos Humanos*; 2) *Recursos Financeiros e Patrimoniais* e 3) *Recursos Humanos*.

#### **4.8. Programa VIII – Sistemas de Informação**

Viabilizando proporcionar informação adequada a todos os cidadãos, a IGEC disponibiliza sistemas de informação com três funções: a) como um serviço de apoio instrumental à atividade da inspeção; b) como um arquivo de informação eletrónico e c) como um modo “de gestão, de controlo interno e de apoio na prestação de contas” (Site IGEC, 2014b) da IGEC. As atividades subjacentes a estes Sistemas de Informação são: 1) *Gestão de Sistemas de Informação* e 2) *Gestão da Infraestrutura Tecnológica*.

#### **4.9. Programa IX – Comunicação e Documentação**

As atividades referentes à Comunicação e Documentação relacionam-se com “a edição e disponibilização das publicações, a gestão do sítio da Internet, do Centro de Documentação e Informação, dos arquivos intermédio e definitivo e do sistema de gestão documental, bem como a compilação e divulgação de informação relevante para a função inspetiva” (Site IGEC, 2015). Assim sendo, as atividades da Comunicação e Documentação procuram garantir a informação necessária de apoio à função de inspeção; funcionam como um modo de prestação de contas da atividade inspetiva e de “preservação da memória institucional” (*idem*) e como suporte a ações de investigação<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> São Atividades Internacionais: 1) *Conferência Internacional Permanente das Inspeções-Gerais e Nacionais de Educação (SICI)*; 2) *Escolas Europeias*; 3) *Escolas Portuguesas no Estrangeiro*; 4) *Cooperação com as Inspeções da Educação dos Países Lusófonos* e 5) *Projetos Internacionais*.

<sup>7</sup> Constituem atividades do Programa de Comunicação e Documentação: 1) *Publicações e Sítio na Internet*; 2) *Centro de Documentação e Informação e Arquivo* e 3) *Expediente*.

## 5. Cultura Organizacional

### 5.1. Definições, Níveis e Dimensões de Cultura

A emergência do estudo da cultura organizacional – influenciado por saberes da Antropologia, Sociologia, Psicologia, Teoria Organizacional e outros – ganhou particular relevância, a partir de meados do séc. XX sustentando, entre outras ideias, que a partir do seu conhecimento seria “possível atuar de forma estratégica e mais eficiente dentro de uma organização” (Zavareze, 2008, p. 1). Nesse sentido, tem-se partido do pressuposto que a cultura individualiza e diferencia a forma de atuação das organizações e que está presente formal e/ou informalmente, manifestando-se de variados modos, como veremos adiante.

Considerada por Bilhim (2006) como um elemento intangível e implícito, a cultura expressa-se em cada organização pelos comportamentos, regras e valores que regulam a conduta dos seus colaboradores. De acordo com Matias (2003, s/p)<sup>8</sup>, a cultura estabelece-se através do conjunto de valores aceites pelo grupo, os quais se manifestam em “rituais, mitos, hábitos e crenças comuns aos membros de uma instituição, que assim produzem normas de comportamento genericamente aceites por todos” (*idem*). Destas definições pode-se depreender que a cultura organizacional abarca um conjunto de elementos de difícil perceção e interpretação como o “conjunto de modos de pensar, de sentir e de agir, mais ou menos formalizados” (Pires & Macêdo, 2006, p. 84) de um determinado grupo social.

Ribeiro (2006) reporta-se também ao conceito de cultura como “o sistema cujo significado é partilhado por todos os seus membros, expressa por valores centrais, os quais irão caracterizar a «personalidade» da organização, ou seja, a sua cultura dominante” (p. 171). Neste caso, a cultura define a identidade organizacional, assente nos valores e ideais que persegue, onde um maior comprometimento e envolvimento dos trabalhadores, se traduz num (pre)domínio da cultura mais forte e sólida que possibilita a eficácia da sua atuação, baseada na coesão do grupo para com a organização.

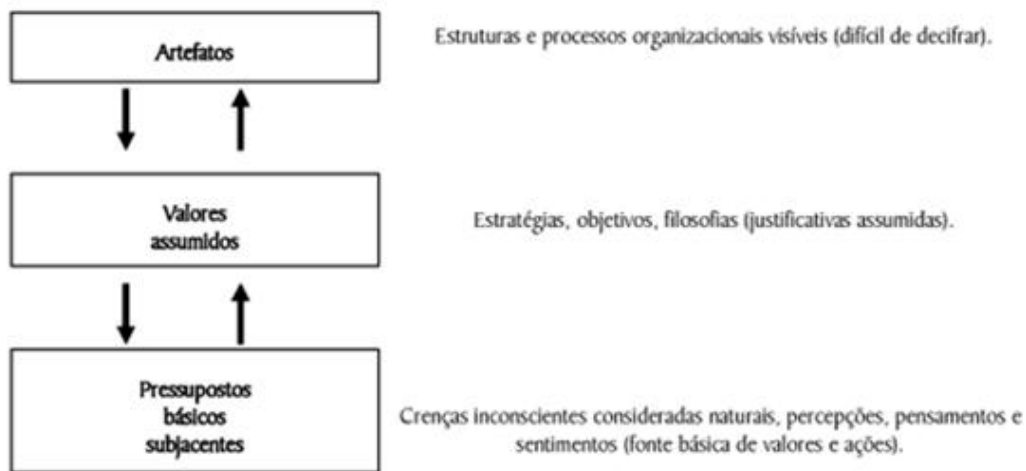
Para Schein (1984, p. 3 citado por Bilhim, 2006, p. 186) a cultura preconiza-se como:

“ (...) o padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendendo a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna, e que têm

---

<sup>8</sup> In Fórum Media - Cultura Organizacional em <http://www.ipv.pt/forumedia/5/16.htm>

funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e serem ensinados aos novos membros como o modo correcto de compreender, pensar e sentir, em relação a esses problemas”.



**Figura 3 – Níveis de Análise da Cultura Organizacional (Schein, 1992, in Cardoso, 2008)**  
Retirado de Cardoso, 2008

Schein (1984) contempla duas perspectivas: (i) indo ao encontro da explicitação do padrão de pressupostos básicos subjacentes à cultura e (ii) entendendo a cultura como um processo que parte da aprendizagem da organização. Primeiro, relativamente à cultura organizacional como um padrão de pressupostos básicos, esta divide-se em três níveis (cf. Bilhim 2006; ver Figura 3).

Os artefactos (1.º nível) estruturam-se por um nível mais concreto e superficial (Ribeiro, 2006) comportando elementos que são percecionáveis na organização (e.g. tecnologias utilizadas, arquitetura do edifício, padrões e regras). Constituem uma realidade mais observável na organização, já que dizem respeito a tudo o que se sente, ouve e se observa (Ribeiro, 2006, p. 172). Os valores (2.º nível) são atingíveis por um maior grau de consciência por parte dos agentes organizacionais e assumem uma “(...) função normativa do comportamento dos membros em situações decisivas” (Santos & Gonçalves, 2010, p. 394). Ou seja, são os valores que regulam e legitimam os comportamentos dos membros da organização “validados pelo meio físico ou pela partilha social do grupo” (Ribeiro, 2006, p. 172). Quando os valores são interiorizados e validados pelo grupo elevam-se ao nível das crenças “(...) assumindo-se como pressupostos, filosofias, objectivos e estratégias” (Santos e Gonçalves, 2010, p. 394) na organização. Os pressupostos de base (3.º nível) são tidos em conta como “invisíveis, indiscutíveis e subscientes” (Ferreira *et al.*, 1996, p. 315) circunscrevendo-se a um

nível mais abstrato e profundo na organização. Estão presentes “nas concepções acerca das relações com o ambiente, da natureza, da realidade e da verdade” (Schein, 1992 citado por Caixeiro, 2014, p. 251).

Segundo, a cultura como um processo de adaptação e aprendizagem (Schein, 1984 citado por Bilhim, 2006), é também resultado de todas as ações, comportamentos e interações, ou seja, de um processo de aprendizagem que é desenvolvido no seio da organização, seja por motivos de adaptação ao mercado externo ou de natureza interna e que se estabelecem continuamente, desde a génese da organização. Como infere Bilhim (2006), a cultura é formada mediante a confrontação de problemas reconhecidos e partilhados pelo grupo e pela procura e adoção de medidas solucionadoras que apelem aos interesses de todos os indivíduos na organização. Hall (1978) também secunda Schein (1984), quando menciona que a cultura “não é inata, é sim aprendida (...) ela é compartilhada e de [facto] determina os limites dos distintos grupos” (p. 84). A cultura expressa-se como “meio de comunicação” (Hall, 1978, p. 80 citado por Pires e Macêdo, 2006, p. 84) e estrutura-se “pelo jogo de atores que agem na organização e o fazem num ambiente de múltiplas interações” (*ibidem*, p. 89).

Para Pinto (2005 citado por Sebastião, Santos & Jesus, 2010, p. 283) a cultura:

“ (...) define as regras da empresa, transmitindo um sentido de identidade para seus funcionários, facilitando a geração de comprometimento e intensificação da estabilidade do sistema social, mecanismo de fazer sentido e controle que guia e molda as atitudes dos funcionários”.

A este nível, conforme Dupuis (1996 citado por Silva & Fadul, 2007), a cultura é assim resultado das práticas sociais, do próprio contexto onde se manifestam estas práticas e do significado atribuído às mesmas. Ou seja, a cultura espelha o funcionamento da organização, já que são os seus elementos (regras, valores e ideais) que envolvem todos os atores e permitem gerar alguma estabilidade e viabilidade aos moldes de atuação do grupo e, consequentemente, da organização.

Ouchi (1981 citado por Chorão, 1992) concebe a cultura organizacional a partir de cinco características, que designou de Teoria Z: 1) Continuidade e Estabilidade de Trabalho – que assenta num trabalho que permite aos colaboradores construírem “sentimentos de segurança profissional, empenhamento e comprometimento com as finalidades da organização” (Hoy e Miskel, 1987 citados por Chorão, 1992, p. 51). Há, assim, um investimento consolidado de tempo, bem como ao nível pessoal e profissional; 2) Exercício de Funções e Papéis Diferenciados – característica baseada na possibilidade

de os colaboradores explorarem novas funções na organização, permitindo diversificar e desenvolver amplas experiências profissionais no meio organizacional; 3) Tomada de Decisão Participatória e Consensual – característica que envolve os atores da organização no processo de tomada de decisão, sendo que “o consenso nas decisões é construído através da cooperação e trabalho de grupo” (*idem*, p. 52), assente, também, no envolvimento dos membros nos debates e reflexão de ideias para o processo de decisão consensual; 4) Responsabilização Individual nas Decisões de Grupo – que assenta na importância de estabelecer um trabalho de confiança e de cooperação entre os membros do grupo de trabalho, sem descurar “o pensamento colectivo, no qual a individualidade se pode perder ou diluir” (*idem*, p. 52) e 5) Orientação Holística – em que “a responsabilização individual das decisões tomadas por um grupo é paralela à preocupação com a pessoa integral” (*idem*, p.54), estabelecida como aspeto integrante na relação laboral.

Na perspectiva de Martin (1992 citado por Ferreira, *et al.* 2001), a cultura organizacional, baseada nas categorias integradora, diferenciadora e fragmentada (Quadro 2), diferencia-se considerando os seguintes fatores: 1) essência da cultura; 2) grau de consenso; 3) manifestações da cultura; 4) dimensão e ambiguidade cultural e 5) unidade/foco de análise.

| Manifestações da cultura organizacional        |                                      |  |
|--|--------------------------------------|--|
| (-) Cultura fragmentadora                      | Cultura diferenciadora               | (+) Cultura integradora                    |
| (-) Partilha: Inexistente<br>Nível: Individual | Partilha: Alguma<br>Nível: Subgrupos | (+) Partilha: Máxima<br>Nível: Organização |

**Quadro 2 – Manifestações da cultura organizacional**  
(Martin, 1992, in Caixeiro, 2014, p. 229)

Na definição da perspectiva integradora, os valores, as regras e os padrões de comportamento são partilhados em força e tidos como referência na atuação dos membros na organização, fazendo “(...) da homogeneidade e da harmonia os princípios caracterizadores da essência da cultura organizacional” (*idem*, p. 452). Aqui, a cultura é validada pela clareza dos valores, pela estabilidade e consistência das manifestações culturais na organização, pela identificação grupal aos objetivos e normas organizacionais

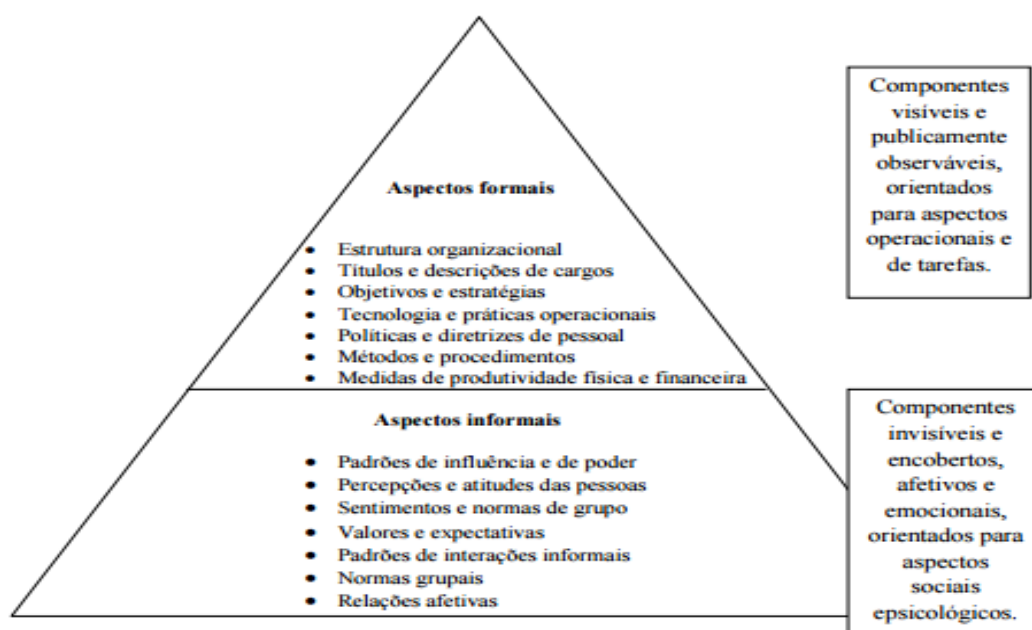
(Palhares & Torres, 2009, p. 100) e por uma dimensão cultural una e coletiva no seio da organização (Ferreira, *et al.* 2001, p. 452).

Do ponto de vista da cultura diferenciadora, a divergência e o conflito assumem-se como os princípios da essência cultural, dada a possível “(...) existência de conflitos de interesses e de visões diferentes entre as pessoas (...)” (*idem*, p. 453) que podem surgir no contexto organizacional. A este nível, as incompatibilidades e conflitos de interesses entre os atores “(...) não põem em causa o todo organizacional, apenas indicam a necessidade de delimitar fronteiras (...) entre as visões dos diferentes grupos organizacionais” (*idem, ibidem*). Neste caso, a cultura é partilhada ao nível dos subgrupos existentes na organização, sendo possível a existência de diversos grupos com culturas distintas, no mesmo ambiente organizacional (Palhares & Torres, 2009).

No que concerne à perspectiva fragmentada, a cultura é percecionada como “uma teia de indivíduos, relacionados casualmente de um modo ténue pelas suas posições mutantes, numa variedade de problemas, dependendo o seu envolvimento cultural, dos problemas activos a cada momento” (Martin, 1992 citado por Ferreira *et al.*, 2001, p. 453). Encontra a sua essência na ambiguidade, sendo perspectivada pelas múltiplas visões e relações dos membros e caracterizada pelo “(...) constante fluxo de mudanças inerentes aos sistemas sociais e organizacionais” (Ferreira, *et al.* 2001, p. 453) que direciona os membros para uma atuação num espaço de diversidade cultural.

A cultura pode, também, ser perspectivada por culturas fortes e fracas (Bilhim, 2006). A maior ou menor fraqueza da cultura interfere no modo de funcionamento de uma organização, na medida em que “têm um grande impacto sobre o comportamento” (*idem*, p. 201) dos indivíduos que interagem no âmbito organizacional. Reportando-se às culturas fortes, Bilhim (2006, pp. 201-202) perspectiva três fatores, dos quais depende a força da cultura nas organizações, a saber: a) a profundidade das crenças, dos valores e expectativas que medeiam os comportamentos dos atores organizacionais, subentendendo-se que quanto maior a profundidade de tais elementos, maior a força da cultura na organização; b) a extensão da partilha da cultura que interfere no maior ou menor envolvimento dos atores na organização e consequentemente na aceitação dos valores, normas e rituais que orientam o comportamento dos mesmos e c) a simplicidade e a clareza dos elementos da cultura que influenciam o modo como são entendidos e apropriados os valores e as normas da organização.

Por sua vez, Chiavenato (1999 citado por Sousa, 2003) distingue duas dimensões presentes na cultura, conforme a Figura 4, e que utilizarei no estudo da cultura da organização da IGEC pela clara distinção da cultura, expressa nestas duas dimensões.



**Figura 4 – Iceberg da Cultura Organizacional (Chiavenato, 1999)**

Retirado de Sousa, 2013, p. 19

A dimensão formal corresponde aos aspetos observáveis e tangíveis de uma organização: os diferentes órgãos; as posições hierárquicas; o estabelecimento dos cargos; os objetivos que orientam a organização; a tecnologia utilizada (Ribeiro, 2006) e todos os procedimentos e métodos funcionais da organização. A dimensão informal assenta, essencialmente, numa vertente mais subjetiva, i.e., “nos grupos informais que se desenvolvem no seio, com interesses similares ou opostos (...)” (*idem*, p. 172) e que dificilmente são entendidos pelos atores que intervêm no contexto organizacional. Aqui convergem os valores, as atitudes dos grupos, as relações intergrupais e os sentimentos manifestos pelos atores (cf. Figura 4).

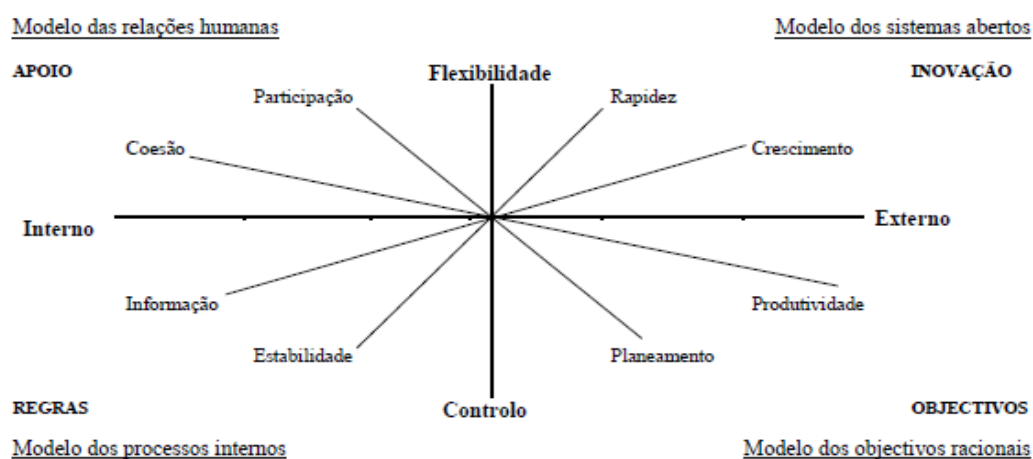
Portanto, a cultura organizacional, além de necessária para o bem-estar pessoal e coletivo do grupo (Zavareza, 2008) é também fundamental para a gestão das organizações já que é através do seu conhecimento que são identificados os valores, as crenças, as diretrizes, os rituais e os símbolos que regulam o comportamento dos colaboradores num determinado contexto organizacional e que enformam todo o funcionamento e identidade da organização.



## 5.2. Procedimentos Metodológicos

Para estudar a cultura organizacional da IGEC, adoto o modelo teórico de Quinn e Faerman, Thompson e McGrath (1985), intitulado Modelo dos Valores Contrastantes, dada a possibilidade de me permitir analisar a cultura organizacional a partir dos pontos fortes e limitações existentes na organização (Figura 5), pelo conhecimento do modelo em unidades curriculares durante o meu percurso académico e por constituir “uma tipologia rica em termos de referências teóricas e metodológicas e também por reflectir um dilema e tensão entre opostos (racionalidade/irracionalidade, linearidade/complexidade e certeza/incerteza) importantes no funcionamento organizacional” (Neves, 2000, p. 122 citado por Sebastião, Santos & Jesus, 2010, p. 284).

Esta tipologia organiza-se em eixos horizontais e verticais, em modelos teóricos e assenta em dimensões contrastantes. Em função do eixo horizontal encontra-se a orientação interna – que prioriza as relações humanas, o bem-estar pessoal dos elementos e a conservação do ambiente de trabalho (Ferreira *et al.*, 2001, p. 462) - e a vertente externa – que se preconiza pela valorização do meio externo à organização e assenta na produtividade, no planeamento, no crescimento, no trabalho acelerado e na aquisição de recursos (*idem*).



**Figura 5 - Modelo dos valores contrastantes de Quinn (1985) e colaboradores**

Retirado de Ribeiro, 2006, p. 181

Atinente ao eixo vertical, existem duas extremidades:

1) A flexibilidade – enquadra-se numa estrutura organizacional mais associada a metáforas sistémicas e orgânicas e é consonante com a inovação e a adaptação das organizações. Procura igualmente estimular “a comunicação, a cooperação, a

iniciativa individual, a informalidade e o desejo de mudança” (Ribeiro, 2006, p. 179);

2) O controlo – adequa-se a organizações que se inserem em moldes mecanicistas e burocráticos, conforme Ribeiro (2006) defende, e enfatiza a estabilidade, a segurança e a produtividade dos colaboradores. Está, também, associada à “necessidade de hierarquia e controle entre funções” (*idem, ibidem*) nas organizações.

Percecionando noutra perspetiva, é possível também estudar as organizações, mediante os modelos teóricos apresentados na Figura 5 (Ribeiro, 2006):

1) Modelo das relações humanas – relaciona-se com os processos de abertura e a equidade na organização, em função, também, de um maior enfoque na motivação dos membros e na “descentralização das decisões” (Ferreira *et al.*, 2001, p. 462);

2) Modelo dos sistemas abertos – assente na inovação, na abertura e em modos de trabalho flexível, tendo em vista o crescimento da organização;

3) Modelo dos processos internos – assente nas regras e com grande conotação na estabilidade, integração e informação da organização;

4) Modelo dos objetivos racionais – enfatiza o planeamento e a produtividade, sendo que o seu foco é o seguimento dos objetivos pré-determinados.

Segundo Ribeiro (2006), “as dimensões contrastantes configuram uma estrutura conceptual de quatro modelos de cultura organizacional” (p. 180) que são representadas em:

- a) Cultura de apoio – intimamente relacionada com o modelo das relações humanas – valoriza o bem-estar dos membros e a cooperação entre o grupo. Assenta também na “participação e consenso geradores do espírito de grupo (...) [que] constituem os meios para atingir os fins” (Neves e Jesuíno, 1994, p. 331). É orientada pelas extremidades da flexibilidade e interno (*idem*, 1994).
- b) Cultura de inovação – ligada ao modelo do sistema aberto – prioriza a “função de adaptação” (Ribeiro, 2006, p. 180) à mudança e considera a inovação e a “rapidez de resposta” (Neves e Jesuíno, 1994, p. 331) na organização. É orientada pelas extremidades da flexibilidade e externo (*idem*, 1994).
- c) Cultura dos objetivos – correspondente ao modelo dos objetivos racionais – caracteriza-se pela maximização de lucros, produtividade e eficiência do

trabalho, em que “o planeamento e a fixação de objectivos são os meios para alcançar os fins” (*idem, ibidem*). É orientada pelas extremidades do externo e controlo (*idem*, 1994).

- d) Cultura de regras – conducente ao modelo dos processos internos – “assenta nos valores da ordem, da hierarquia e dos sistemas de informação [e] do controle” (Ribeiro, 2006, p. 180) da organização. É orientada pelas extremidades do controlo e interno (Neves e Jesuíno, 1994, p. 331).

### **5.2.1. Recolha e Análise de Dados**

#### **5.2.1.1. Pesquisa documental**

A análise da cultura organizacional na IGEC teve por referência uma base documental que atenta às primeiras informações provindas do contacto com o funcionamento da organização e de caracterização da sua cultura. Desta base documental fazem parte informações do *site* da IGEC, decretos-lei, despachos, decretos regulamentares e o plano de atividades (PA) da organização referente a 2015. A recorrência a esta técnica de investigação justifica-se pela importância de utilizar “(...) informação existente em documentos anteriormente elaborados (...) com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, 2005, p.88), neste caso, estudar a cultura organizacional da IGEC.

#### **5.2.1.2. Observação participante**

A par da consulta documental, procedi diariamente à redação de diários de campo (DC) – reflexivos, detalhados e bastante minuciosos – de todas as vivências no estágio que resultam, na sua maioria, da observação participante, que utilizei por se constituir uma técnica que permite o “contacto directo, frequente e prolongado do investigador, com os actores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa” (Correia, 2009, p. 31). Justifico a utilização do DC por constituir “uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas [e também] (...) nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (Martínez, 2007, p. 77). Possibilita-nos anotar “aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (Bonilla y Rodríguez, 1997, p. 129 citados por Martínez, 2007, p. 77). De acordo com Bolívar e colaboradores (2001, p. 183 citados por Amado, 2013, p. 278), o DC constitui “(...) um registo (...) reflexivo de experiências (pessoais e profissionais) e de

observações (...) [que] inclui opiniões, sentimentos, interpretações (...)”. São, assim, produções escritas resultantes do quotidiano do estágio curricular que espelham todo o processo de aprendizagem profissional e de reflexão pessoal do percurso desenvolvido.

#### **5.2.1.3. Entrevista semiestruturada**

Para complementar este trabalho, recorri à técnica do inquérito por entrevista, elegendo entrevistar a Chefe de Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul (EMS), por dois motivos: 1) conhecer a sua perspetiva face à cultura organizacional da IGEC e 2) por constituir um elemento central na organização, na qualidade de dirigente dos serviços da ATI Sul, analisando as suas funções, no que respeita aos processos de gestão e liderança exercidos.

Fundamento a utilização desta técnica de recolha de dados por ser considerada:

“(...) o método adequado para a análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 193 citados por Amado, 2013, p. 207).

Conforme Afonso (2005), o inquérito por entrevista pode organizar-se em entrevistas estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas (*idem*) ou entrevistas semidiretivas, diretivas e livres (cf. Ghiglione e Matalon, 1997). A opção pelo tipo de entrevista varia “em função das características do dispositivo montado para registar a informação fornecida pelo entrevistado” (Afonso, 2005, p. 97) sendo que, neste caso em concreto, recorri à entrevista semiestruturada, uma vez que se caracteriza por “um caminho entre o conhecimento completo e anterior da situação por parte do investigador, o que remete para a entrevista directiva (...) e uma ausência de conhecimento, o que remete para a entrevista não directiva” (Ghiglione e Matalon, 1997, p. 88). Boni e Quaresma (2005) acrescentam que este tipo de entrevista consiste numa variação de questões abertas e fechadas, muito semelhante a uma conversa informal, possibilitando ao entrevistado explorar o tema lançado, dentro dos limites pré-determinados pelo guião. Deste modo, permitiu-me afunilar a quantidade de informações, subjacente ao tema estudado, e alcançar os objetivos delineados (Boni e Quaresma, 2005).

#### **5.2.2. Tratamento dos Dados**

Para a análise documental e o tratamento da entrevista, procedi à técnica de análise de conteúdo que se define como:

“(…) um conjunto de técnicas de análise das comunicações por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2009, p. 44).

Segundo Bardin (1979), a análise de conteúdo é constituída por três fases: a pré-análise, a exploração e o tratamento dos resultados. A fase *pré-análise* corresponde a uma análise ou interpretação prévia das hipóteses e objetivos que vão suportar a etapa da exploração. Caracteriza-se por “um período de intuições [cujo objetivo é] (...) tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análises” (*idem*, p. 121). Por sua vez, a exploração corresponde à fase das decisões, devendo-se considerar a “*codificação e unidades de análise*”, bem como a “*categorização*” da análise (*idem*). São, assim, efetuadas operações de “codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 1979, p. 127). A última fase incide no tratamento de dados que a partir de uma síntese e seleção dos resultados “pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos -, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (*idem, ibidem*), correspondendo assim à fase da interpretação do conteúdo.

### **5.3. A cultura organizacional da IGEC**

#### **5.3.1. Sobre a dimensão formal e informal**

Para caracterizar a cultura da EMEE, da IGEC, começo por partir da demarcação da dimensão formal e informal, referidas por Chiavenato (1999). Do ponto de vista da dimensão formal, a IGEC é marcada por uma estrutura organizacional bem definida, que assenta numa organização hierárquica e matricial, constituída por equipas multidisciplinares e direcções de serviços. Além de bem delimitada no quotidiano profissional dos colaboradores da IGEC, a estrutura organizacional está explicitada nos normativos legais, nomeadamente na Portaria n.º 145/2012, de 16 de maio, que estabelece a sua estrutura orgânica<sup>9</sup> (cf. *site* da IGEC, 2015). O mesmo sucede do ponto de vista dos recursos humanos, dado que os trabalhadores afetos à organização se encontram enquadrados no Despacho n.º 6921/2013, de 28 de maio, assim como a definição das competências alocadas a cada equipa multidisciplinar e às direcções de serviços (Despacho

---

<sup>9</sup> Com as alterações introduzidas pela Portaria n.º 256/2012, de 27 de agosto, e pela Portaria n.º 230/2013, de 18 de julho.

n.º 10434/2013, de 8 de agosto). Também as competências e atribuições que enformam o funcionamento da IGEC são definidas no Decreto Regulamentar n.º 15/2015, de 27 de janeiro, e fazem-se sentir diariamente no trabalho dos atores da organização, que operacionalizam os normativos legais em programas e atividades que visam a consecução da sua missão. A este nível, o PA (IGEC, 2014b) apresenta-se como um documento orientador e operacionalizador de toda a ação e atuação da organização, prevendo a prossecução da missão e competências legalmente definidas.

A dimensão informal incorpora as relações afetivas, os valores e percepções dos atores que interagem no ambiente organizacional. No que respeita às relações afetivas, é de salientar que em momentos de convívio se esbatem, no caso específico da EMEE, as diferenças de posição hierárquica, estabelecendo-se um ambiente de pura confraternização alicerçado na simpatia e na cordialidade, como se percebe dos DC:

“(…) a meio da manhã, o Dr. CA convidou-nos para nos juntarmos aos trabalhadores da EMEE, a fim de tomarmos chá e provarmos as broas que tinha trazido (...) vivendo-se ali um momento de confraternização e de agradável convívio, [onde] (...) percecionei também uma enorme abertura e proximidade relacional entre os membros, não se denotando as posições hierárquicas demarcadas na organização” (DC 25 – 29/10/2015).

Em relação às relações humanas que caracterizam a organização, e mais concretamente a EMEE, não obstante caracterizarem-se pela informalidade no contacto entre os membros e pela partilha de conhecimentos e informações, são formalizadas em termos de tratamento, ou seja, há uma utilização permanente de pronomes de tratamento (e.g. Dr. (a), Sr. (a), etc.), em função do cargo ocupado e das habilitações literárias possuídas. Também se percebe que existem membros com maior afinidade com uns do que com outros, e perceciona-se a existência de subgrupos, formados em função de uma maior ou menor proximidade profissional no interior da organização.

Embora constituam valores manifestos da organização (cf. *site*), a imparcialidade, a isenção, o rigor técnico e a responsabilidade são valores que regem os atores no seio organizacional. Estes são perceptíveis na própria atuação dos seus membros, como foi o caso numa conversa informal acerca da nossa participação (estagiárias) numa atividade de AEE, onde foi sublinhado que não participaríamos na avaliação de escolas que já tivéssemos frequentado, para além de nos ter sido transmitida a importância de nos distribuímos (somos três estagiárias) por duas/três avaliações para não obstruir/difícultar o processo de avaliação externa (DC 1 - 17/09/2015) e, consequentemente, o trabalho dos

avaliadores. É de salientar ainda que, no âmbito do trabalho que desenvolve na organização, uma das nossas entrevistadas, com funções de coordenação na organização, considera que tanto o seu trabalho, como o trabalho dos inspetores nas escolas, têm subjacentes valores éticos, assim como bases de trabalho de honestidade, eficácia e eficiência que correspondam ao trabalho que é expectável tanto pela tutela como pelos alunos/comunidade educativa (Anexo 10, E5).

### ***5.3.2. Sobre os artefactos e produtos, os valores e normas e os pressupostos invisíveis***

Seguindo Schein (1984), é possível caracterizar a cultura da IGEC, no que respeita aos artefactos e produtos, aos valores e normas e aos pressupostos invisíveis.

Os artefactos e produtos são percecionados pela arquitetura do edifício, bastante tradicional, e pelos espaços que o compõem. O edifício é composto por sete pisos divididos por áreas de trabalho: a biblioteca e o espaço de refeição; a Área Territorial de Inspeção do Sul; a Equipa Multidisciplinar de Provedoria; a Equipa Multidisciplinar de Auditoria e Controlo Financeiro; a Equipa Multidisciplinar do Ensino Superior; a Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário; a Área do Contencioso e Ação Disciplinar e a Área de trabalho do Inspetor-Geral e Subinspetores. Todo o edifício é funcional na sua constituição e apresenta a mesma estrutura física em todos os pisos.

Dos gabinetes observados, a maioria é composto por duas ou mais secretárias e contém bastante material de escritório, divergindo apenas a extensão do espaço de trabalho de cada gabinete. As salas de formação são espaçosas e funcionais, apresentando uma disposição em U para facilitar a interação e momentos de trabalho em equipa. À biblioteca está reservado um espaço fechado e pouco utilizado, mas também muito funcional e com uma configuração bastante semelhante às bibliotecas escolares.

Outro elemento que define a cultura da IGEC é a tecnologia – o GestIGEC – que constitui um Sistema de Informação para a Gestão Operacional da IGEC, i.e., um sistema que comporta o registo de toda a atividade da organização e que regula o trabalho desenvolvido por todos os membros. Além disso, todo o trabalho da IGEC realiza-se em rede, pelo que os seus membros têm acesso aos documentos e informações resultantes da atividade da organização (DC 9 – 1/10/2015). Conforme o PA da IGEC (IGEC, 2014b) existe, também, uma área de acesso para utilização dos inspetores, a página do inspetor,

que disponibiliza todas as informações e conteúdos associados à atividade inspetiva, visando assegurar, não só um acesso permanente à informação relevante que operacionaliza a ação da organização, como a disponibilização de instrumentos e dos materiais de apoio que enformam a atividade dos inspetores.

Se atentarmos aos valores, às normas e aos padrões de comportamento, constatamos que os atores da organização se regem por um conjunto de regras e valores que definem o seu comportamento e atuação no seio da organização e que, por isso, “se tornam fundamentais para conduzi-los as pessoas na realização das suas tarefas” (Ribeiro, 2006, p. 172). Aqui, é possível fazer referência à questão do uso da informação e confidencialidade que, mais do que princípios do código ético-deontológico, se percebe estarem fortemente enraizados nos padrões de comportamento e na conduta dos seus membros. Uma das evidências que me permite fazer esta afirmação expressa-se nas palavras do Dr. H e da Dr.<sup>a</sup> L quando reforçaram que “no caso de consultarmos documentos oficiais que não podem ser divulgados, devemos cumprir os deveres de confidencialidade: não divulgar a terceiros informações que são propriedade da IGEC” (DC 1 - 17/09/2015).

O comprometimento e envolvimento dos trabalhadores nas questões de trabalho são, ainda, visíveis diariamente em reuniões informais, geralmente não planeadas, também em reuniões de caráter mais formal, nos grupos de trabalho e em conversas de curta duração, mas com caráter sistemático que surgem por questões que carecem de rápida resolução. Também a ênfase dada à resolução de problemas envolve todos os membros, que se apoiam mutuamente na procura de respostas e soluções, estabelecendo-se, nas situações por mim percebidas, uma verdadeira coesão grupal e trabalho em equipa. A este nível, mobilizo o DC do dia três de novembro que reporta um problema ocorrido com a falha do sistema de leitura/tratamento dos questionários de satisfação da AEE, onde constato o seguinte: “o envolvimento e ajuda dos membros da organização revelaram-se bastante importantes para delinear estratégias e encontrar soluções que vislumbrassem o pleno funcionamento do sistema dos questionários” (DC 27 – 03/11/2015).

Quanto aos pressupostos de base, considerados inconscientes e de difícil entendimento, estão presentes em toda a organização, mediante manifestações de “percepções, os valores e sentimentos (...)” que validam as ações e comportamentos no meio organizacional, “definem como reagir emocionalmente ao que se passa, [e] (...) que identificam a identidade da organização” (Schein, 1992 citado por Ribeiro, 2006, p. 172).



### **5.3.3. Sobre os fatores do quotidiano organizacional**

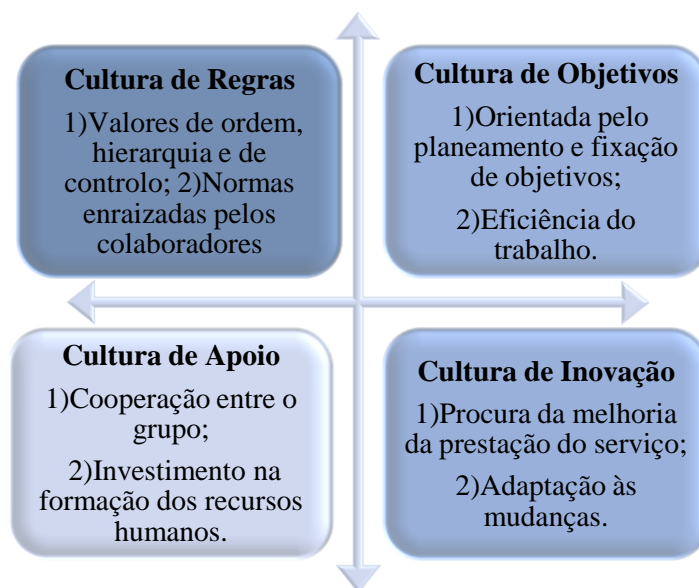
Com base na teoria partilhada por Ouchi (1981 citado por Chorão, 1992, p. 51) – a Teoria Z – podemos ressaltar três dos cinco fatores, que considero estarem presentes no quotidiano organizacional da IGEC, nomeadamente, encontramos a *continuidade e estabilidade de trabalho* nas tarefas e atividades que os colaboradores executam, verificando-se não só comprometimento e empenho com o trabalho, que tenho vindo a sublinhar, mas também a existência de um investimento contínuo de “tempo, energias e capacidades pessoais e profissionais” (*idem, ibidem*) para atingir as finalidades da organização, tal como testemunha o acontecimento da transportação dos dados dos questionários de satisfação de uma escola pela Dr.<sup>a</sup> L:

“(…) como não terminámos de exportar os resultados dos questionários para o *Excel* e uma vez que a AEE inicia dentro de uma semana, a Dr.<sup>a</sup> L disponibilizou o seu tempo de fim-de-semana para tratar dos restantes 200 questionários que faltavam colocar no ficheiro” (DC 30 –06/11/2015).

No caso da Equipa de Trabalho para a reflexão e apresentação de propostas para o próximo ciclo da AEE, existe *tomada de decisão participada e consensual* ajustada a uma série de questões que são debatidas pelo grupo, na procura consensual de soluções e mediante as várias manifestações verbais dos elementos da equipa. O processo de tomada de decisão é, deste modo, partilhado entre todos os membros, onde a “(…) participação (...) [a] discussão e debate de ideias e estratégias” (*idem*, p. 52) são notórias e perçecionadas nas reuniões de trabalho, mais concretamente, na Equipa de Trabalho da Reflexão da AEE. É igualmente evidente a *responsabilização individual nas decisões de grupo*, focando, uma vez mais, a Equipa de Trabalho da Reflexão da AEE, onde presenciei a defesa por cada um dos atores, dos seus pontos de vista e ideias. Exemplifico uma situação que ocorreu numa reunião sobre o desfasamento do valor esperado face à AEE, em que todos os presentes contribuíram com a sua opinião e, também, com questões pertinentes, visando entre todos, encontrar soluções que possibilitassem a utilização desta metodologia (o valor esperado) em concordância com o ano de realização da AEE.

### **5.3.4. Sobre a(s) cultura(s) da IGEC**

Finalizando, e de acordo com o modelo teórico de Quinn e colaboradores (1985), a cultura da IGEC apresenta traços de todas as culturas, conforme é possível observar na Figura 6:



**Figura 6 – Representação da cultura organizacional da IGEC**

A cultura da organização orienta-se pelo eixo do controlo, perceptível na disposição hierárquica demarcada na estrutura organizacional da IGEC. É visível a cultura de regras, que impõe valores de ordem e controlo, bem como regras que conduzem todo o trabalho dos seus colaboradores. Assente, também, numa cultura de objetivos, a IGEC é orientada por processos de planeamento e de fixação de objetivos, estruturando a sua ação com base em documentos orientadores, como o PA, que se estabelece como um documento estruturante da concretização do trabalho dos membros da organização, já referido precedentemente. A eficiência do trabalho é salientada pela gestora F como um princípio da organização, quando refere a importância do trabalho da inspeção nas escolas ir ao encontro das expectativas da tutela e da comunidade educativa, sustentando que o trabalho desenvolvido deve assentar na eficácia e eficiência dos inspetores.

Noutra perspetiva, subjacente ao eixo da flexibilidade, a cultura da IGEC encontra também traços característicos da cultura de apoio, no que concerne à proximidade relacional dos membros da IGEC, como sublinha a gestora F:

“(…) há muita proximidade (…) inclusive com a direção desta casa, com o Senhor Inspetor-Geral, com os inspetores (…) é uma cultura de proximidade (…) somos poucos o que também faz com que toda a gente se conheça e partilhe as suas coisas” (Anexo 10, E5).

Esta proximidade verifica-se muito também na Equipa de Trabalho, nas reuniões e formações dos inspetores, que se constituem verdadeiros momentos de interação e cooperação intergrupar, na prossecução dos objetivos de trabalho. A existência de um acentuado investimento nos recursos humanos é também uma característica da IGEC que

proporciona aos seus trabalhadores “formação nas áreas em que as pessoas têm manifestado alguma fragilidade, têm achado (...) alguma atividade (...) mais complexa em determinada área” (Anexo 10, E5).

No caso da cultura de inovação, não obstante serem poucas as evidências, é manifesta a necessidade da IGEC de melhoria permanente da prestação do serviço inspetivo e a constante adaptação às mudanças, tanto externas como internas à organização, entendido pela gestora F, que menciona que:

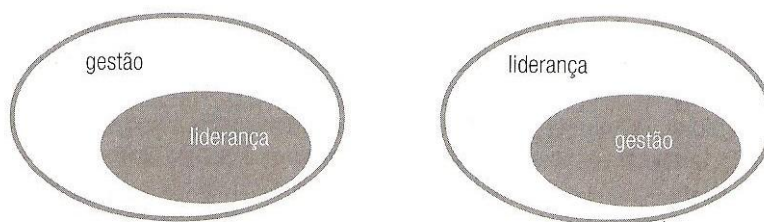
“(...) a educação tem mudado imenso... há imensas mudanças na legislação, há coisas que de um ano para o outro temos que alterar e portanto isso faz com que em janeiro nalgumas atividades e nomeadamente na avaliação externa das escolas é uma delas, que façamos sempre alguma reunião com todos os inspetores que desenvolveram a atividade, que nos vão dizendo que dificuldades sentiram, o que é que correu menos bem, como é que podemos melhorar o trabalho a partir daí” (Anexo 10, E5).

A partir do seu discurso compreende-se a importância de acompanhar não só as práticas de trabalho dos inspetores nas escolas, como também as mudanças que operam nos organismos escolares e que advém da tutela, o MEC.

## **6. O papel do Gestor**

Numa organização, além da cultura organizacional, coexistem outras componentes organizacionais que influenciam o modo de atuação e, essencialmente, o sucesso e a exequibilidade da mesma. Refiro-me aos processos de gestão e de liderança exercidos e que serão agora objeto de especial atenção.

Ferreira e colegas (1996) ao demarcarem as fronteiras dos conceitos de gestão e liderança constatarem que estes termos se definem em função do ponto de vista que cada autor adota (Figura 7). Segundo Mintzberg (1973), a liderança é um processo da prática de gestão, ou seja, expressa-se como uma “actividade subsidiária da actividade de gestão” (Ferreira *et al.*, 1996, p. 252); por seu lado, Kotter (1990) defende que a gestão é “um caso particular do processo de liderar” (*idem, ibidem*) e que necessariamente corresponde “a um nível subsidiário” (*idem, ibidem*) da liderança.



**Figura 7 – Problema Concetual da Gestão e Liderança**

Do ponto de vista de Mintzberg (1986), no conjunto de papéis atribuídos ao gestor, a liderança surge como uma dimensão associada aos papéis interpessoais da gestão, que confere ao gestor a “(...) responsabilidade pela direcção e motivação dos colaboradores, através da integração das necessidades individuais com os objectivos organizacionais” (Mintzberg, 1973 citado por Ferreira *et al.*, 2001, p. 391). Cabe assim ao gestor orientar e motivar os membros para proporcionar a execução de um melhor trabalho na organização (*idem*).

Na perspectiva de Kotter (1987), a liderança envolve “(...) (a) developing a vision for the organization; (b) aligning people with that vision through communication; and (c) motivating people to action through empowerment and through basic need fulfillment” (Lunenburt, 2011, p. 1). Transcendendo a relação de líder-liderados, a liderança também se manifesta, de acordo com Kotter (1990), em quatro atividades, a saber: 1) desenvolvimento e manutenção de uma rede de contactos; 2) obtenção e fornecimento de informação; 3) influência sobre os membros e 4) tomada de decisões (Kotter, 1990 citado por Ferreira *et al.*, 2001, p. 391).

De seguida, procedo a uma nota introdutória, seguindo as referências de Fayol para introduzir o tema da gestão nas organizações; abordo o trabalho desenvolvido por Mintzberg (1986), para caracterizar o trabalho do gestor e dedico-me à abordagem dos modos de liderança, fazendo referência à sua definição e, posteriormente, utilizando o modelo de Tony Bush (2006).

## **6.1. A Gestão**

Para Fayol, a gestão está associada a cinco componentes: 1) Prever – incidindo na visão a longo prazo, traçando toda a ação futura; 2) Organizar – “construir o duplo organismo social e material da organização” (*idem, ibidem*); 3) Comandar – controlar e orientar os membros; 4) Coordenar – “(...) ligar, unir, harmonizar todos os esforços (...)”

(*idem, ibidem*) materiais, humanos, financeiros, entre outros e 5) Controlar – assegurar a coerência e cumprimento das ordens dadas. O mesmo autor determina catorze princípios associados à gestão das organizações (in Ferreira *et al*, 1996) e que entende como fulcrais, na sua conceção, para o funcionamento de uma organização, a saber: 1) a divisão do trabalho, 2) a autoridade-responsabilidade, 3) a disciplina, 4) a unidade de comando, 5) a unidade de direção, 6) a subordinação de interesses, 7) a remuneração, 8) a centralização, 9) a hierarquia, 10) a equidade, 11) a ordem, 12) a estabilidade do pessoal, 13) a iniciativa e 14) a união do pessoal. Conforme Drucker (citado por Bilhim, 2006, p. 45), o ato de gerir uma organização refere-se à “(...) acção de organizar recursos para atingir realizações satisfatórias, de criar uma empresa a partir de materiais e pessoas” e Donnelly (2000 citado por Rodrigues, 2012, p. 24) define-a como um “(...) processo, levado a cabo por um ou mais indivíduos, de coordenação das atividades de outras pessoas, com vista a alcançar resultados que não seriam possíveis pela ação isolada de uma pessoa”. Aqui é enfatizado o processo de coordenação de tarefas e pessoas em função dos objetivos e dos resultados que a unidade organizacional pretende alcançar.

#### **6.1.1. Os quatro mitos de Mintzberg**

Mintzberg (1986) – um dos ilustres autores que vem estudando o trabalho de gestores – crê que os atos de planear, organizar, coordenar e controlar não estão associados ao quotidiano profissional de um gestor. A este propósito, o autor aponta quatro mitos imputados ao trabalho de um gestor, contrastando desta forma a visão tradicional do papel do gestor (aqui designado como ‘executivo’):

- 1) *O executivo é um planejador sistemático e reflexivo* – este primeiro mito induz que o trabalho do gestor é orientado por processos de reflexão e de planeamento racional e reflexivo de todo o trabalho organizacional. O autor verificou, contudo, que, na realidade, o gestor dirige o seu trabalho para a ação imediata e momentânea, em que as tarefas que desenvolve se caracterizam pela brevidade, variedade e descontinuidade. Na sua pesquisa, o autor constatou que grande parte dos profissionais dedica menos de nove minutos em metade das tarefas efetuadas num dia de trabalho e que o ritmo de trabalho é inflexível, marcado pelo número avultado de atividades que realiza no dia-a-dia. Nesse sentido, o trabalho que desenvolve é influenciado pela capacidade de dar “resposta às pressões do

trabalho” e às “situações do momento” (*idem*, p.3), correspondendo, portanto, a todo o contexto de tarefas que surjam no seu quotidiano profissional.

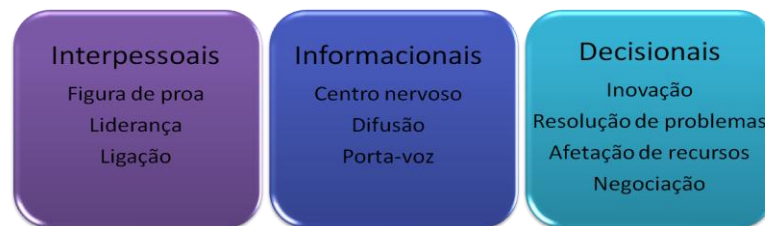
- 2) *O verdadeiro executivo não executa tarefas de rotina* – este segundo mito é caracterizador de uma realidade profissional em que o gestor emprega mais do seu tempo na reflexão das atividades, não se envolvendo em tarefas rotineiras. A investigação permitiu verificar tratar-se de um mito, pois o trabalho diário do gestor é caracterizado pela realização de tarefas rotineiras (e.g. telefonemas, negociações, cerimónias, entre outros) decorrentes da sua própria função como gestor.
- 3) *Os principais executivos necessitam de informações agregadas, que podem ser melhor obtidas através de um sistema formal de informações gerenciais* - este terceiro mito surge associado à ideia que o gestor carece de um sistema formal de informação para sustentar as suas decisões. A realidade é que a informação procurada pelos gestores facilmente é obtida mediante quatro formas: documentos, telefonemas, reuniões e mecanismos de observação (*idem*, p. 5). Segundo verificou, os gestores utilizam preferencialmente a comunicação verbal – através de reuniões e telefonemas – para desempenharem as suas funções, gastando assim 66% do tempo em comunicações verbais, o que expressa a importância da comunicação organizacional no interior de uma empresa.
- 4) *Administração é, ou pelo menos está se transformando rapidamente, em ciência e profissão* – neste quarto mito, Mintzberg (1986) afirma que “uma breve observação de qualquer executivo nos confirmará a noção de que ele não exerce uma ciência” (p. 7). O(s) modo(s) como os gestores desempenham as suas funções “permanecem trancados nas suas cabeças” (*idem, ibidem*) onde o processo de gestão resulta da intuição e julgamento feitos pelo gestor durante a tarefa em questão. Pode-se assim afirmar que o desempenho do gestor é muito intuitivo e resulta do próprio contexto e da capacidade de decisão e ação momentânea do gestor.

Em suma, os mitos aqui apresentados evidenciam a importância de se considerar que o trabalho do gestor é caracterizado por momentos focalizados para o contexto da ação, influenciados por tarefas breves, descontínuas e de rotina. É posta em evidência, também, a importância da comunicação e dos contactos com o exterior, como meio de alcançar

informações que sirvam aos propósitos da organização e da intuição e julgamentos momentâneos que apoiam a tomada de decisão.

### 6.1.2. Os papéis

Seguindo, ainda, o pensamento de Mintzberg (1986), em relação às funções, o gestor exerce diferentes papéis que se identificam como: interpessoais, informacionais e decisoriais (Figura 8).



**Figura 8 - Papéis do gestor (Mintzberg, 1986)**

Adaptado de Ferreira *et al.*, 1996, p. 252

De entre os papéis interpessoais do gestor – que procedem da sua autoridade formal na organização – resultam a figura de proa ou o símbolo, o líder e o agente de ligação. A figura de proa ou o símbolo estão relacionadas com a imagem e a posição do gestor na organização, que tem o dever de “(...) representar sua organização em todos os assuntos de formalidade e em situações de natureza cerimonial” (Trevizan *et al.*, 1987, p. 238). O papel de líder sobrevém da relação que estabelece com os subordinados, sendo o responsável por toda a gestão do pessoal, cabendo-lhe motivar e envolver os funcionários em prol dos objetivos da organização, sem descuidar as necessidades individuais dos mesmos (Mintzberg, 1986, p. 10). Como agente de ligação, o gestor deve estabelecer relações com atores externos à organização assegurando, por um lado, a criação de uma rede alargada de contactos sociais e, por outro, um meio eficaz de ter acesso a informações vindas do ambiente externo.

A propósito dos papéis informacionais, conforme Mintzberg (1986, p. 11) “(...) o processo da informação é uma peça fundamental no trabalho do executivo”. Os papéis informacionais – centro nervoso, difusor e porta-voz – atestam esta relevância do sistema de informação e dos processos de comunicação no âmbito do trabalho do gestor. Como observador ativo (centro nervoso ou monitor), o gestor atua no seu ambiente de trabalho, procurando informações, junto de contactos externos (e.g. informadores, peritos) e de contactos internos (funcionários) (Trevizan *et al.*, 1987). A recolha de informações junto

das diversas fontes explica-se pela importância do gestor deter conhecimento do ambiente de trabalho que o rodeia, com vista a “(...) detectar mudanças, identificar problemas e oportunidades, selecionar informações que devem ser disseminadas e tomar decisões” (*idem*, p. 239). Daqui se percebe que o papel de difusão (ou disseminador) enfatiza a distribuição da informação retida, mediante as fontes internas e externas à organização, visando essencialmente que os funcionários executem com um melhor conhecimento as funções que lhes são imputadas (Mintzberg, 1986, p. 12). No papel de porta-voz ou representante da organização, o gestor tem a função de transmitir informações que considera pertinentes aos influentes e ao público vinculado à empresa, mantendo-os “(...) informados sobre planos, política e produções daquela organização” (Trevizan *et al*, 1987, p. 239). Aqui destaca-se a relevância da comunicação exterior acerca dos interesses e funcionamento da organização.

Do ponto de vista decisional, o gestor, enquanto representante de uma unidade organizacional, “(...) possui informações completas e atuais para tomar o conjunto de decisões que determinam as estratégias da unidade” (Mintzberg, 1986, p. 12). Imputam-se-lhe quatro papéis ligados à tomada de decisões: inovação, resolução de problemas, afetação de recursos e negociador. Como empreendedor ou inovador, o gestor procura “(...) melhorar sua unidade, adaptando-a às mudanças do meio ambiente” (*idem*, p. 12). A sua função encaixa na contínua busca de ideias, atuando “(...) como iniciador e programador de grande parte das mudanças em sua unidade organizacional” (Trevizan *et al*, 1987, p. 240). Enquanto manipulador de distúrbios ou solucionador de problemas, o gestor atua em situações involuntárias, cujas respostas são fruto do contexto momentâneo e da capacidade de resolução de problemas do gestor. A sua ação preconiza-se, assim, pela atuação urgente em resposta às pressões e problemas surgidos da envolvente organizacional (Mintzberg, 1986). No papel de alocador (ou afetação) de recursos, o gestor deve atender à importância da decisão da escolha dos recursos organizacionais que afetam todo o funcionamento da empresa. Neste caso, a alocação de recursos – materiais, financeiros, temporais, humanos – pode envolver três atividades: “(...) a esquematização de tempo, a programação do trabalho e a autorização de ações” (Trevizan *et al*, 1987, p. 240). Por fim, no papel de negociador, o gestor envolve-se em processos de negociação com outras organizações. Aliás, grande parte do seu tempo é investido em negociações, pois:



“ (...) como **chefe** sua presença acrescenta credibilidade aos procedimentos e como **representante** ele representa a informação e o sistema de valores de sua organização para estranhos (...) [e] como **alocador de recursos** o administrador tem autoridade para comprometer os recursos da organização” (*idem*, p. 242).

## 6.2. A Liderança

Seguindo o entendimento de Mintzberg (1986), considero a liderança como uma das variáveis organizacionais que mais influencia os processos de gestão e funcionamento de uma organização, pertencendo a um dos papéis fundamentais imputados ao gestor (cf. Mintzberg, 1973; 1986). A liderança tem vindo a ser percecionada “(...) como [as] características de personalidade, como forma de induzir obediência, como exercício de influência, como comportamentos específicos, como meio de persuasão, como relação de poder, como meio de alcançar objectivos, ou como uma combinação de diversificados elementos” (Ferreira *et al.*, 2001, p. 378) que interagem no meio organizacional. É, portanto, um elemento “(...) de exercício de uma influência não coerciva que pretende coordenar os membros de um grupo organizado no alcance dos seus objectivos de grupo” (Jago, 1982 citado por Ferreira *et al.*, 2001p. 378). Sendo assim, a liderança estabelece-se mediante um processo de influência e de poder relacional sobre os liderados, ativado de forma multidirecional, tendo em vista objetivos comuns da organização.

Bass (1990 citado por Ferreira *et al.*, 2001, p. 378) reporta-se à liderança como “(...) uma interação entre dois ou mais elementos de um grupo, que muitas vezes implica uma estruturação ou reestruturação da situação e percepções e expectativas dos membros”. Pode-se inferir que liderar implica conduzir os liderados à ação, exercida de modo intencional e no contexto do grupo organizacional.

### 6.2.1. Liderança e Gestão Educacionais

Afigurando especial interesse na abordagem de um modelo que explore as dimensões de liderança e da gestão, escolhi o quadro teórico-concetual de Bush (2006), que apresenta seis modelos de gestão, agregando a cada modelo de gestão um modelo de liderança, a tipologia de Bush (2006), modelos de gestão – formal, colegial político, cultural, ambíguo e subjetivo – e de liderança – gerencial, participativa, transacional, pós-moderna, contingencial e moral – como elucida o Quadro 3:

| Management model | Leadership model |
|------------------|------------------|
| Formal           | Managerial       |
| Collegial        | Participative    |
| Political        | Transactional    |
| Subjective       | Post-modern      |
| Ambiguity        | Contingency      |
| Cultural         | Moral            |

**Quadro 3 – Tipologia dos modelos de Gestão e Liderança (Bush, 2006,p.5)**

O modelo formal segue a máxima de que as organizações constituem sistemas hierárquicos, visando a aplicação de meios racionais para atingir os objetivos previamente definidos (Bush, 2006). Assente numa estrutura hierárquica formalizada, cabe ao(s) indivíduo(s) que ocupa(m) posições superiores/formais prestar contas sobre o seu funcionamento à entidade que supervisiona e tutela a organização. Como características apontam-se: 1) a tendência para tratar as organizações como sistemas constituídos por pessoas com ligações organizacionais; 2) a relevância da estrutura formal da organização representada por organogramas que exibam os diferentes departamentos e unidades organizacionais; 3) a estrutura formal da organização, naturalmente hierárquica, que representa uma forma de controlo dos líderes da organização; 4) a organização que se rege por objetivos pré-determinados em que todos os funcionários trabalham comumente para atingir os fins da organização; 5) o processo de tomada de decisão que é realizado racionalmente e em função dos objetivos superados da organização e 6) a autoridade do líder no modelo formal que resulta da posição hierárquica que ocupa (Traduzido de Bush, 2006, p. 5). O modelo de liderança utilizado prende-se com a liderança gestonária. Segundo Bush (2006) “(...) managerial leadership assumes that the focus of leaders ought to be on functions, tasks and behaviours and that if these functions are carried out competently the work of others in the organisation will be facilitated” (p. 6). A liderança gestonária centra-se, assim, na importância de gerir eficazmente as atividades de uma organização, em detrimento da melhoria dos seus processos funcionais.

O modelo colegial enfatiza uma orientação normativa, onde o poder e a tomada de decisão são partilhados entre todos os membros de uma organização (Traduzido de Bush, 2006) já que “(...) possuem um entendimento comum sobre os objetivos da instituição” (Bush 2011, citado por Costa *et al*, 2013, p. 5). Como características do modelo são de

destacar: 1) a orientação fortemente normativa; 2) o direito de igualdade na participação da tomada de decisão e 3) os valores comuns a todos os elementos (Traduzido de Bush, 2006). Neste modelo, “(...) os líderes respondem às necessidades e desejos dos seus colegas, procuram oportunidades para testar e criar novas iniciativas de política” (Bush 2011, citado por Costa *et al*, 2013, p. 5). Exerce-se, neste caso, uma liderança participativa, na medida em que o líder procura consenso na tomada de decisão e onde a participação de todos deve ser mediada por princípios democráticos e valorativos.

O modelo político confere uma especial atenção à tomada de decisão enquanto um processo que resulta da negociação entre vários grupos com interesses distintos e objetivos particulares. Como explícita Costa e colegas (2013), o conflito “(...) é percebido como um fenómeno natural e o poder está atribuído às coligações dominantes, não sendo apanágio exclusivo do líder formal” (p. 6). Como principais características sublinham-se: 1) a tendência de se concentrarem mais em atividades de grupo, em vez de se focarem na organização como um todo; 2) a saliente preocupação com os interesses dos grupos; 3) o predomínio de conflitos emergidos devido à confrontação de objetivos do grupo com objetivos individuais e 4) os objetivos dos grupos considerados instáveis e ambíguos (Traduzido de Bush, 2006, p. 10). O tipo de liderança exercido no modelo político denomina-se de transacional, onde o líder assume-se como participante e mediador de conflitos no grupo (Costa *et al*, 2013).

O modelo subjetivo enfatiza os colaboradores e não a organização como um todo. Este modelo sugere que cada pessoa tem percepções subjetivas em relação a situações semelhantes ocorridas na organização. Parte-se do princípio que “cada membro poderá atribuir um significado diferente a um acontecimento em função dos seus valores, contexto e experiência” (Costa *et al*, 2013, p. 5). É atribuída relevância à individualidade de cada trabalhador para a construção da unidade organizacional que é perspectivada “(...) como resultado da interação humana” (*idem*, p. 5) que se estabelece entre todos. Prevalecem como características deste modelo: 1) o enfoque dado às crenças e percepções pessoais de cada membro em relação à organização; 2) a relevância de compreender o comportamento adotado por cada trabalhador no seio organizacional e 3) a prevalência dos objetivos pessoais, em detrimento das metas organizacionais (Traduzido de Bush, 2006, p. 14). A liderança designa-se, aqui, de pós-moderna, resultando das qualidades individuais e das capacidades de cada um e não da autoridade formal que o líder possui na organização (*idem, ibidem*). Numa liderança pós-moderna: a) existem múltiplas

realidades; b) uma situação pode ser interpretável de múltiplas maneiras e ter diversos significados; c) aquando de uma situação deve-se atender à diversidade e ao local do acontecimento (*idem, ibidem*).

O modelo ambíguo caracteriza-se pela incerteza e a imprevisibilidade nas organizações. São características deste modelo: 1) a ausência de clareza e definição dos objetivos da organização, o que conduz a interpretações incompreendidas dos processos organizacionais; 2) “(...) a problematic technology in that their processes are not properly understood” (Bush, 2006, p. 16); 3) a fragmentação e mudança que são consideradas características-chave; 4) a estrutura organizacional ambígua e problemática definida de acordo com o nível de participação dos membros e 5) a incerteza que provém do contexto externo contribui para a ambiguidade da tomada de decisão na organização (Traduzido de Bush, 2006, p. 16). Num modelo de liderança contingente “(...) o trabalho [de] gestão é demasiado complexo e imprevisível para contar com um conjunto de respostas normalizadas para os acontecimentos. Os líderes eficazes estão continuamente a fazer a leitura da situação e a avaliar como adaptar o seu comportamento” (*idem, ibidem*) nas organizações.

O modelo cultural enfatiza os aspetos informais, como as crenças, os valores e as ideologias na organização. Conforme Costa e colegas (2013) os valores e crenças dos indivíduos “(...) levam ao desenvolvimento de normas e significados partilhados que depois são expressos através de rituais e cerimónias” (p. 6). A liderança que se perspetiva neste modelo é a moral que encarrega os líderes de sustentar e partilhar a cultura e os valores que predominam numa organização. Neste caso, a liderança exercida tem um princípio moral, em que a tomada de decisão se baseia nos valores, crenças e atitudes dos líderes organizacionais.

## **6.3. Procedimentos Metodológicos**

### **6.3.1. Recolha e Tratamento dos Dados**

Para estudar o papel do gestor, atendendo ao modelo de gestão e liderança educacionais, utilizei como técnica de recolha de dados a observação, no decorrer do tempo que me foi permitido estagiar na ATI Sul. A observação, como uma das técnicas mais utilizadas no contexto deste estágio, configura-se como um instrumento bastante pertinente e vantajoso, uma vez que “a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos” (Afonso, 2005, p. 91). Assente numa

observação não estruturada (cf. Afonso), como refere Cozby (1989) objetivei “descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam (...) [no espaço da organização, vivenciando e observando] (...) o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem...” (Cozby, 1989, p. 48 citado por Afonso, 2005, p. 92) para caracterizar o quotidiano do gestor e demais colegas no ambiente do trabalho que desenvolvem na organização. Recorri, por isso, à redação de DC, à semelhança do estudo da cultura organizacional da IGEC, por constituírem “um relato do quotidiano utilizado na atividade do investigador (...) com um carácter reflexivo e prospetivo” (Afonso, 2005, p. 93) e de apoio ao trabalho que resulta do estágio.

A utilização da entrevista semiestruturada, realizada à Chefe de Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul (E5), constituiu um complemento à informação recolhida previamente por mecanismos de observação, por dois motivos: 1) clarificar aspetos que não foram suficientemente esclarecidos no decorrer da observação e 2) obter informação sobre determinados aspetos não observados no decorrer do estágio. Por último, seguindo a linha de pensamento de Bardin (1979; 2009), utilizei a análise de conteúdo para proceder à análise e codificação da entrevista efetuada.

#### **6.4. Um Gestor da IGEC**

Para analisar o papel do gestor, direcionando o meu olhar em torno da dimensão da gestão, abordo, num primeiro momento, as perspetivas de Mintzberg (1986) ao nível das características e do conteúdo do trabalho do gestor (Ferreira *et al.*, 2001) e incido, num segundo momento, na dimensão da liderança, recorrendo à tipologia de Tony Bush (2006), na procura de compreender o modelo de gestão e de liderança utilizados na IGEC.

O gestor analisado foi a Chefe de Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul (EMS) – aqui designada de Gestora F – que coordena a ATI Sul, desde 2013, juntamente com a sua colega, Chefe de Equipa Multidisciplinar de Acompanhamento, Controlo e Avaliação – Sul (EMACA-S), cujas atribuições objetivam:

“a) Assegurar a realização de ações de acompanhamento, controlo e avaliação, relativamente ao nível da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, das modalidades especiais de educação e da educação extraescolar [e] b) Proceder à instrução de processos e procedimentos que se enquadrem no âmbito das competências e atribuições da IGEC” (Despacho n.º 10434/2013, 8 de agosto, artigo 7, alíneas a) e b)).

A gestora F coordena um grupo de 47 inspetores de terreno, dois inspetores que prestam apoio jurídico aos processos disciplinares que resultam do serviço de provedoria, um inspetor interno que apoia os inspetores em todos os processos relativos à preparação das atividades na escola e quatro assistentes técnicos que prestam serviços de secretariado (um em Lisboa, dois em Évora e um em Faro), assegurando os procedimentos de comunicação e envio de documentos aos inspetores e às escolas resultantes das atividades que constam do plano anual (Anexo 10, E5).

Em observação ao trabalho desempenhado pela gestora, com enfoque nos mitos de Mintzberg, verifica-se que, em relação ao 1.º mito – *o executivo é um planejador sistemático e reflexivo* –, a gestora F responde diariamente às várias solicitações que lhe chegam sem aviso prévio e que atende com toda a celeridade como:

“(…) os casos de assuntos que venham do Senhor Ministro da Educação ou do Senhor Secretário de Estado porque muitas vezes acontece incidentes (...) que são comunicados ao Senhor Ministro da Educação ou ao Senhor Secretário [de Estado], imediatamente telefonam para o senhor Inspetor-Geral [para que] (...) a inspeção verifique o que está a acontecer aqui e ali (...) e aí temos de estar sempre aqui para podermos ir logo ao terreno ver o que é que se passa para podermos avisar dar conhecimento [dos acontecimentos ao] (...) Senhor Ministro” (Anexo 10, E5).

Constatou-se, também, que diariamente cumpre determinadas tarefas que se caracterizam pela *brevidade, variedade e descontinuidade*, demonstrando a capacidade de ação imediata, que resulta das mais variadas solicitações que emergem no contexto profissional, observando-se “um ritmo agitado, muitas interrupções e mais respostas do que iniciações” (Traduzido de Mintzberg, 2009, p. 17) de trabalho no seu quotidiano, como a seguinte situação:

“(…) a Dr.ª FA estava constantemente a interromper o seu trabalho mais individualizado com a presença de vários inspetores que, à vez, vinham expor os mais variados assuntos relacionados com atuais processos instaurados às escolas [e que] quando os assuntos careciam de uma resolução mais célere, a Dr.ª FA reunia com os inspetores individualmente para discutir procedimentos inerentes a estes processos” (DC 24 – 28/10/2015).

Todavia, também se torna evidente que uma parte do seu trabalho se rege por processos de planeamento e preparação prévia, que têm um peso considerável na sua ação profissional e, consequentemente, no trabalho dos inspetores, como as atividades que constam no plano da organização e que são preparadas “com antecedência porque as escolas também precisam de ser avisadas com tempo” (Anexo 10, E5).

Quanto ao 2.º mito – *o verdadeiro executivo não executa tarefas de rotina* – constata-se que a gestora F desenvolve inevitavelmente um conjunto de tarefas de pendor mais rotineiro inerentes à sua competência na organização, como “o despacho diário (...) de todos os documentos, o atendimento [telefónico] (...) os *emails*” (Anexo 10, E5), as conversas informais, as reuniões de carácter mais formal, a leitura de relatórios, o tratamento de aspetos burocráticos do trabalho dos inspetores (e.g. marcação de férias, nomeação de inspetores), entre outras tarefas. Relativamente ao 3.º mito – *os principais executivos necessitam de informações agregadas, que podem ser melhor obtidas através de um sistema formal de informações gerenciais* – é refutável no contexto de trabalho da gestora F, tendo observado a sua clara preferência por meios de comunicação verbal, nomeadamente reuniões formais, conversas informais e telefonemas, num processo sistemático de troca de informação, tal como assisti, no dia da entrevista, na sequência de uma chamada telefónica: “diariamente eu estou a ter *feedback* do que é que está a acontecer [e] (...) portanto esta inspetora ia a uma escola (...) por causa de uma queixa que foi uma situação grave e muito urgente (...) e já me está a dar *feedback* do que é que sucedeu” (Anexo 10, E5). Privilegia, igualmente, a utilização do correio eletrónico, considerando “a ferramenta essencial de trabalho de todos [os membros] ” (Anexo 10, E5), nomeadamente no envio e receção de documentos, para o esclarecimento de dúvidas e acompanhamento do trabalho dos inspetores. Por último, o 4.º mito – *administração é, ou pelo menos está se transformando rapidamente, em ciência e profissão* – percecionou-se que a gestora em análise não rege o seu trabalho, mediante mecanismos de planeamento, “*processos ou programas sistemática e analiticamente determinados*” (Mintzberg, 1986, p. 7), sendo o seu quotidiano notoriamente marcado pela imprevisibilidade e complexidade em relação às tarefas que desenvolve. A par disto, o trabalho da gestora F possui bastantes responsabilidades e direciona-se permanentemente para a ação momentânea de questões resultantes das escolas ou diretamente relacionadas com os inspetores, originando uma sobrecarga diária de trabalho, como relata a gestora F: “(...) é preciso todos os dias apreciar relatórios, processos disciplinares, enviar planeamentos (...)”, resolver imprevistos na receção dos inspetores nos estabelecimentos escolares e “nomear pessoas para intervenções” no terreno (Anexo 10, E5).

No que concerne ao conteúdo do trabalho da gestora F, podemos caracterizá-lo, também, com base nos papéis definidos por Mintzberg (1986). Relativamente aos papéis interpessoais, como *símbolo*, a gestora F representa ocasionalmente a organização em

situações sociais, de natureza cerimonial e de âmbito legal, quando participa em eventos como conferências, seminários, congressos e nas conferências das inspeções SICI. Enquanto *líder*, a gestora F estabelece diariamente uma relação direta com alguns inspetores, na consecução e consequente acompanhamento das atividades que decorrem nas escolas. Além disso, assume a responsabilidade das funções do pessoal inspetivo e do secretariado, no que respeita ao desenvolvimento profissional (e.g. formação) e ao desempenho (e.g. avaliação) do seu trabalho. Indiretamente também tem subjacente a função de motivar e envolver os membros da IGEC: “como chefe de equipa (...) tenho uma missão que me é transmitida pelo Senhor Inspetor-Geral e portanto (...) a intenção, a missão desta casa passa sempre em todas as reuniões”, onde é refletido todo o trabalho desenvolvido e são alinhadas novas perspetivas de trabalho “para sermos mais eficazes e para melhorar basicamente a prestação [do serviço], como é que nós podemos trabalhar, motivar as escolas com vista ao sucesso educativo” (Anexo 10, E5). O papel de *agente de ligação* também se destaca nas funções da gestora F, nomeadamente no contacto com outros atores/órgãos externos que se estabelecem fundamentais para a consolidação do trabalho nas escolas.

Quanto aos papéis informacionais, a gestora F desempenha o papel de *observadora ativa* no seio organizacional, na busca contínua de informações que se revelem essenciais para o desenvolvimento das suas funções. Neste caso, em particular, a gestora F procura tanto informações junto de contactos externos (e.g. Direção-Geral de Educação (DGE) e Diretores Escolares) como de contactos internos (e.g. colega, inspetores e outros membros da organização) para dar uma melhor resposta ao trabalho que desenvolve. Como *difusora*, a gestora F dissemina a informação quando, a título de exemplo, se reúne com os inspetores para proceder ao acompanhamento das atividades desenvolvidas nas escolas ou quando procede à distribuição do serviço. No papel de *porta-voz*, dada a natureza das suas funções que possui na IGEC, observa-se que a gestora F tem responsabilidade na transmissão de informações a outros atores que, embora não pertençam à organização, revelam-se essenciais para o desenvolvimento das atividades da organização, como os elementos das escolas.

Em relação aos papéis decisoriais, a gestora F, como *inovadora*, procura melhorar o desempenho do trabalho dos inspetores, dando resposta às inovações que vão surgindo nas escolas para que possam, também, acompanhar as práticas pedagógicas que irrompem no contexto escolar (Anexo 10, E5). Todavia e, por outro lado, esclarece que a IGEC,



possuindo o seu próprio plano anual de atividades, não dá muito espaço para agir de forma inovadora, justificando que “(...) a educação é uma máquina muito pesada e demoramos algum tempo a reagir e portanto não vamos tão à frente quanto gostaríamos” (Anexo 10, E5). A gestora também desempenha o papel de *solucionadora de problemas* na constante resposta que dá às solicitações do momento e que surgem, tanto por parte dos inspetores, como das escolas e, com bastante frequência, do Senhor Inspetor-Geral da IGEC. Na *alocação de recursos*, a gestora F apenas procede à nomeação de inspetores para as atividades do plano da Inspeção, que é realizada em função da natureza da atividade, do perfil profissional, da disponibilidade e da zona do domicílio profissional de cada inspetor (Anexo 10, E5). Como *negociadora*, a gestora F emprega grande parte do seu tempo a negociar com os inspetores diferentes procedimentos, em relação aos processos disciplinares, fazendo naturalmente parte da sua função a negociação nas atividades que desenvolve.

Relativamente aos modelos de gestão e liderança de Tony Bush, encontra-se, na organização, elementos identificadores dos modelos formal, colegial e cultural e das respetivas lideranças, a gestonária, a participativa e a moral, como veremos de seguida. Assim sendo, a organização rege-se pelo modelo formal, assente numa estrutura hierárquica formalizada, que é manifestado na necessidade de a gestora, ocupando uma posição superior, prestar contas à tutela e no desenvolvimento da atividade inspetiva assentar em atividades estruturadas e objetivos pré-determinados a nível institucional (Anexo 11). Também o processo de tomada de decisão que adota, encontra raízes neste modelo, sendo que “(...) todas as tomadas de decisão da casa passam por obedecer a objetivos que nos são dados anteriormente e portanto é sempre tendo em conta o objetivo do nosso trabalho” (Anexo 10). A tomada de decisão assentando, assim, num processo racional, baseado nos objetivos da organização, corporiza uma liderança gestonária da Gestora F (Anexo 11). Este tipo de liderança é perceptível na importância que é dada às funções e comportamentos dos funcionários da organização e no enfoque que é colocado na gestão eficaz e eficiente das atividades que constam do plano anual da organização (Anexo 10, E5).

Numa outra perspetiva, também foi possível identificar no desempenho profissional da gestora F, traços do modelo colegial, no que se refere à partilha do poder e tomada de decisão com a sua colega chefe de equipa: “a decisão é sempre (...) ponderada e antes de ser feita (...) sempre muito verificada analisada em conjunto com a outra colega chefe de

equipa” (Anexo 10, E5). A título de exemplo, refere a responsabilidade de avaliar os inspetores, mas, ainda assim, sublinha: “embora a maior parte dos inspetores esteja a ser avaliada por mim, eu sou (...) a avaliadora, como eu e a minha colega verificamos o trabalho e apreciamos o trabalho de todos (...), esta tomada de decisão é sempre em conjunto” (Anexo 10, E5). Pelo seu discurso e presenciado também no contexto de trabalho, a gestora F exerce, igualmente, uma liderança participativa que atende aos interesses e necessidades dos seus colegas (e.g. formação dos funcionários) e à procura de consenso com a colega de trabalho, contando ainda com a opinião dos restantes trabalhadores (Anexo 10, E5).

É de salientar, por fim, a existência, ainda, de traços do modelo cultural, sobretudo no que respeita ao quadro de valores interiorizados pelos inspetores e que são transmitidos pela gestora F, que considera ter como função difundir a missão da organização emanada pelo Senhor Inspetor-Geral. Ainda no contexto dos valores que presidem a atuação dos inspetores, a gestora F menciona a importância de que o trabalho desenvolvido nas escolas vá ao encontro das expectativas da comunidade escolar e da tutela, pretendendo-se que o “trabalho seja feito com a maior honestidade, com eficiência, com eficácia e sem esquecer os valores éticos que presidem o nosso trabalho”. Neste âmbito, assumindo uma liderança moral, a gestora F preocupa-se em transmitir a missão e os princípios subjacentes à atuação dos inspetores e que se coadunam com os objetivos da organização, objetivando melhorar continuamente o desempenho da Inspeção no cerne das escolas (Anexo 10, E5).

## **Capítulo II – Projeto de Investigação**

Neste segundo capítulo, apresento o meu projeto de investigação, que se relaciona com a atividade dos Jardins de Infância da Rede Privada (JIRP) – Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), do Programa de Acompanhamento. Primeiro, procedo à apresentação do problema e do campo de estudo, fundamentando os motivos da seleção do tema e fazendo uma breve abordagem à área da Administração Educacional. Em segundo lugar, apresento a problemática, iniciando por uma contextualização do tema e atendendo à questão sobre a qual o meu projeto versa. O terceiro ponto diz respeito à orientação e enquadramento metodológicos. Por fim, no quarto ponto, elucido os resultados do projeto de investigação, em função dos eixos/questões de análise definidos precedentemente e as respetivas conclusões do projeto desenvolvido.

### **1. O problema e o campo de estudo**

A área multidisciplinar da Administração Educacional (ver Barroso, 2005a) tem vindo a preocupar-se com a avaliação de escolas, assumindo-a “como um dispositivo de regulação dos sistemas educativos” (Afonso, 2001, p. 22) e com o acompanhamento dos estabelecimentos de educação, pela necessidade de responder à incessante questão da qualidade do ensino em Portugal. Um dos organismos que assume esse mandato é o Ministério da Educação (ME) que através da Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) tem dado às escolas um papel mais central “na definição das suas prioridades e nos seus objectivos de melhoria potencializando (...) a função formativa da avaliação” (Gonçalves, 2009, p. 37).

No presente projeto de investigação, proponho-me estudar a atividade de Acompanhamento concretizada pela IGEC nos JIRP – IPSS, de modo a compreender os seus procedimentos em relação à substância, ao processo prévio e durante à atividade e ao resultado, caracterizando todas as fases do percurso conducente a esta ação da inspeção. Pese embora a referida atividade não constitua uma ação de Avaliação, pode-se afirmar que o acompanhamento da IGEC às escolas nasce, também, da “necessidade inquestionável que emerge das políticas de descentração e descentralização, seguidas por diversos estados, da pressão no sentido da melhoria da qualidade da educação” (Fialho, 2009, p. 100), como é o caso da Avaliação Externa de Escolas (AEE). O discurso assente na melhoria e qualidade das escolas parte, assim, da importância de “nos dias de hoje, as políticas educativas, nos mais diversos níveis e áreas, (...) [confrontarem-se] com a

exigência de melhoria da qualidade o que constitui uma das linhas fundamentais das estratégias e programas de educação a nível nacional e internacional, nomeadamente europeu” (Ambrósio, 2002a, p. 269 citado por Moreira, 2006, p. 57). Nesta linha de pensamento, fundamenta-se a importância de assegurar a melhoria e a qualidade da educação, através do acompanhamento da ação pedagógica dos estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (EPE) (IGEC, 2014b), garantindo a tão almejada qualidade do serviço de educação prestado às crianças, que se coaduna com os princípios subjacentes à atividade de Acompanhamento dos JIRP - IPSS.

Conforme Almerindo J. Afonso (2010), a questão da avaliação e, consequentemente, do acompanhamento da educação tem estado no cerne dos discursos políticos com enfoques distintos: por um lado, embutida numa vertente ideológica, justifica-se a avaliação como forma de “controlo e vigilância sobre os sujeitos, os métodos e os conteúdos da educação” (*idem*, p. 345); por outro lado, são feitas referências “à competitividade das economias, à eficácia e eficiência dos sistemas educativos, à compensação pela descentralização administrativa e pela autonomia, à melhoria da qualidade da educação, das *performances* e dos resultados escolares, ao direito à informação dos cidadãos contribuintes, ao apoio à decisão política, ao suporte a estratégias de comparativismo educacional baseadas em *rankings* de excelência (...) [entre outras]” (*idem*, p. 345). É nesta última lógica que surge, assim, a necessidade de acompanhar o sistema educativo, neste caso, a atividade da EPE, como forma de acompanhar e melhorar do serviço educativo, assegurando uma educação de qualidade às crianças.

Neste contexto, estamos perante um Estado que surge explicitamente com um “novo” papel interventivo nos modos de regulação do domínio da educação, partilhando com outras instâncias educativas locais e intermédias o poder público sobre os processos de educação (Barroso, 2005a). É, deste modo, reconhecida pelo Estado, a necessidade de abarcar novos parceiros na esfera da educação para corresponder a “(...) critérios de modernização, [à] desburocratização e [combater a] «ineficiência» do Estado (“New Public Management”)” (Barroso, 2005a, p. 726) na tomada de decisão sobre os processos educativos. Assiste-se a uma reconfiguração do papel do Estado para “(...) regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados

foram, ou não, alcançados” (Lessard, Brassard & Lusignan, 2002, p. 35 citados por Barroso, 2005a, p. 732).

Resultado do novo papel interventivo do Estado, aos estabelecimentos de educação atribui-se maior autonomia, com a delegação de competências e atribuições por parte das instâncias centrais, assegurando “uma gestão de proximidade que permite adaptar algumas medidas à realidade concreta em que vão ser aplicadas” (Rosa, 2006, p. 18), i.e., uma “gestão centrada na escola” (Barroso, 2005b, p.96). Neste sentido, balizam-se duas autonomias, das quais resultam a política de autonomia nas escolas: a decretada que se refere à “definição política e do ordenamento jurídico e administrativo sobre as atribuições e competências (...)” distribuídas (Barroso, 2006a, p. 23) e a construída que resulta na concretização das competências aferidas à escola no contexto educativo. Assim, o desafio que se coloca às escolas radica na procura contínua e sistemática da atualização e redefinição das suas práticas pedagógicas e organizacionais, atendendo à “forma como incorporam, referenciam ou resistem a certas heranças simbólicas, representações sociais e “sedimentos culturais” (...) [e] como encaram, com maior ou menor capacidade de iniciativa e criatividade, os constrangimentos, dilemas e oportunidades, ou como assumem e concretizam novas missões e objectivos” (Afonso, 2010, p. 353-354), resultado de uma maior intervenção de instâncias educativas e do usufruto dos estabelecimentos educativos de maior autonomia no campo da gestão educativa.

Por último, realizando uma breve apreciação à área de estudo, a Administração Educacional – enquanto ciência e campo de estudo – é considerada uma área multidisciplinar, encontrando raízes inicialmente em duas áreas as “*Ciências da Educação*” e as “*Ciências da Administração e Gestão*” (Barroso, 2002, p. 287) e, mais tarde, também influenciada pela Sociologia das Organizações e pela área da Ciência Política. Estando ao serviço das políticas e da administração da educação, este estudo pretende contribuir para uma temática – a atividade de Acompanhamento dos JIRP - IPSS – no âmbito da Administração Educacional, contribuindo, ainda que de forma diminuta, para melhor compreender o papel da administração educativa e os seus modos de ação, no quadro da reconfiguração do papel do Estado.

Posto isto, a questão de partida que anima o presente estudo incide em:

- De que modo a IGEC criou e desenvolveu a atividade dos Jardins de Infância da Rede Privada - IPSS?

## **2. Problemática**

### **2.1. Políticas Públicas em Educação**

O conceito de política pública é entendido por Duran (1996, p. 108 citado por Barroso, 2006b, p. 11) como:

“(…) [um] produto dum processo social que se desenrola num tempo determinado, no interior de um quadro que delimita o tipo e o nível de recursos através de esquemas interpretativos e escolha de valores que definem a natureza dos problemas políticos colocados e as orientações da acção”.

A relevância, aqui, é posta na capacidade do Estado resolver os problemas que emergem, ao invés de “impor uma ordem política global” (Muller, 2000 citado por Barroso, 2006b, p. 11-12), como o caso da qualidade das escolas. Fontoura (2008 apoiada em Muller e Surel, 1998) confere-lhe vários termos associados que abarcam: “a esfera política (polity), a actividade política (politics) e a acção pública (policies)” (p. 7). Acrescenta ainda que são, comumente, expostas “sob a forma de um programa de acção governamental num sector da sociedade ou num espaço geográfico” (Mény e Thoening, 1989 citado por Fontoura, 2008, p. 7) dada a conjuntura social, política e económica da sociedade. Por sua vez, Muller (2005 citado por Gonçalves, 2014) considera que as políticas públicas são representações construídas pelos atores à medida do que concebem o real, apresentando uma dimensão normativa por abranger “um nível de interpretação específico da acção política, que serve a (...) definição de modelos normativos de acção” (p. 57), uma dimensão social que interfere com “as relações entre actores (...) os quais se movimentam através de quadros mentais, interesses e objectivos” (Carvalho, 2006, p.38 citado por Gonçalves, 2014, p.57-58) e uma dimensão cognitiva que recai “na reflexividade que envolve a relação com o conhecimento, a qual permite/impõe aos actores distanciamento face a posições e interesses de partida” (Carvalho, 2006, p.38-39 citado por Gonçalves, 2014, p. 58).

Segundo Barroso (2006b), a matéria das políticas públicas em educação, tem vindo a interpor duas evidências: se, por um lado, se destaca a regulação nos modos de recomposição do papel do Estado, assegurando um papel importante na definição e implementação das políticas públicas em educação; por outro lado, assiste-se à mutação da sua atividade interventiva nesta matéria, visto a necessidade de partilhar com outras instâncias o seu papel de intervenção central nos moldes de educação. Neste caso em particular, assiste-se ao “enfraquecimento do Estado” (Fontoura, 2008, p. 8) em função da maior autonomia e participação de outros agentes nos processos de decisão, passando

de uma regulação centralizada, nas mãos do Estado, para uma regulação multipolar, assente pela multiplicação de instâncias que partilham com a entidade central as decisões orientadas para a ação (Commaille, 2004 citado por Fontoura, 2008). A este nível, é possível destacar o papel da IGEC (e consequentemente do Estado) que passou de um organismo marcado pela função vinculada de fiscalização e de controlo burocrático das escolas, para uma instância que acompanha, regula e avalia numa perspetiva de melhoria e responsabilização das escolas pela sua prestação e desempenho organizacional (Afonso e Costa, 2011).

À semelhança da AEE, a atividade de acompanhamento que é realizada na EPE inscreve-se no quadro global de uma narrativa que assenta na necessidade de assegurar a qualidade da educação e melhoria das aprendizagens em Portugal. Nesse sentido, este nível educativo, a política da EPE recebe particular relevância em 1995, sustentada pela premissa de que este nível de educação é a primeira etapa de educação básica, constituindo assim a base essencial que garante o acesso aos futuros níveis de ensino (Ministério da Educação, 2000).

## **2.2. Regulação da Educação**

Atentando à conjuntura social, económica e política, um dos discursos que tem estado em voga no campo educativo alude à evolução dos sistemas de educação, confrontada com a preocupação da melhoria da qualidade das escolas, como tem vindo a ser sublinhado. Embora com objetivos e finalidades comuns, Reis (2013) profere que a multiplicidade de atores do sistema educativo tem “os seus interesses, as suas estratégias e a sua posição [e que podem dar] origem a processos de confrontação, negociação e compromisso que ou asseguram o equilíbrio e a coerência do sistema ou obrigam à sua transformação” (p. 108). Dada essa multiplicidade de atores e processos de confrontação, Reis (2013) traz um conceito que considera fulcral para caracterizar a lógica do funcionamento do sistema educativo – o conceito de regulação da educação.

Por regulação entendem-se:

“(…) [os] modos de ajustamento permanentes de uma pluralidade de acções e seus efeitos que permitem assegurar o equilíbrio dinâmico de sistemas instáveis (...) [resultando] do facto de que as regras não podem prever tudo e por isso devem ser interpretadas, postas em causa (numa adaptação perpétua em função das situações e dos objectivos)” (Bauby, 2002, p. 15 citado por Barroso, 2005a, p. 730).

Associado à educação, a regulação encontra sentido na finalidade de “consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas” (Barroso, 2005a, p. 727). Ou seja, por regulação da educação entende-se “(...) o conjunto dos dispositivos e procedimentos que, numa determinada sociedade, moldam a previsão colectiva institucionalizada da acção educativa, em função dos valores sociais dominantes” (Afonso, 2004, p.34). Aqui, o papel regulador atribuído ao Estado serve “para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal” (Barroso, 2005a, p. 727).

Barroso (cf. Rebordão, 2010; Afonso, 2004) remete-nos também para dois sentidos da regulação, que são aplicáveis à educação, designadamente: 1) “ao modo como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a acção dos actores” conducente a uma *regulação institucional, normativa e de controlo* e 2) assente “nos modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam” referente a uma *regulação situacional, ativa e autónoma* (*idem*, p. 9). No primeiro caso, a regulação exerce-se por autoridades centrais (Estado) que definem um conjunto de ações, visando orientar o comportamento dos agentes que tutelam. Ou seja, estamos diante de uma regulação que se funda no “(...) princípio da igualdade formal dos cidadãos perante o Estado” (Afonso, 2004, p. 34). No segundo caso, a regulação é percebida “como um processo activo de produção de «regras de jogo» que compreende não só a definição de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o seu (re)ajustamento provocado pela diversidade de estratégias e acções dos vários actores, em função dessas mesmas regras” (Barroso, 2005a, p. 731). Aqui, subentende-se uma regulação baseada no princípio “(...) auto-regulatório do exercício da liberdade individual (...)” (Afonso, 2004, p. 34). Barroso (2005a) acrescenta um terceiro modo de regulação que resulta da *regulação institucional, normativa e de controlo* e da *regulação situacional, ativa e autónoma* – a *regulação conjunta* – que designa “a interacção entre a regulação de controlo e a regulação autónoma, tendo em vista a produção de regras comuns” (Reynaud, 2003 citado por Barroso, 2005a, p. 731).

No seguimento do pensamento de diversos autores, Barroso (2005) refere que as políticas tendem hoje a concretizar-se por via de modelos de governança e de regulação pós-burocráticos, como seja o de um Estado Avaliador em detrimento do Estado Educador. Afonso (2004) coloca a ênfase na emergência de uma intervenção do Estado



baseado no “controle social, implícito e difuso, [e] centrado na «confiança» da relação de tipo mercantil entre os «fornecedores» e os «clientes» do serviço educativo” (p. 36). Da congregação entre modos de regulação burocrática e pós-burocrática resulta, segundo Barroso (2005), a hibridez dos modos de regulação institucional “[maneira como as autoridades públicas coordenam, controlam e influenciam o sistema educativo, orientado por normas, injunções e constrangimentos o contexto de ação dos atores sociais e resultados]” (Barroso, 2006b, p. 50), em que se conjectura o controle (por parte do Estado) com a autonomia (dada às escolas).

### **2.3. Inovação, autonomia e práticas de apoio à melhoria das escolas**

Conforme Azevedo (2006), temos vindo a assistir nos discursos políticos a uma acentuada pressão para a melhoria da qualidade e autonomia das escolas, decorrente do contexto social e político que atravessamos. A crise política do sistema educativo (Grilo e Machado, 2009), causada pelo “fracasso das reformas educativas impostas centralmente”, concorre para a alteração dos modos de regulação para uma intervenção pós-burocrática no campo educativo, associada a uma racionalidade instrumental, onde “o controle *a priori*, pelas normas, é substituído pelo controle *a posteriori*, pelos resultados (...) [assistindo-se] igualmente ao desenvolvimento da “regulação pelos instrumentos” (boas práticas, contratos, avaliação, etc.)” (Maroy, 2006, p.54 citado por Barroso, 2013, p. 18).

A autonomia das escolas, uma das medidas implementadas pela instância governativa, surge como “elemento central de uma estratégia discursiva de legitimação do papel do Estado na provisão da educação” (Barroso, 2006a, p. 29), alicerçada ao novo molde de intervenção do Estado no processo educativo – a regulação pós-burocrática. A partir do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, os níveis da educação e ensino supracitados começam a ganhar autonomia em algumas dimensões, justificada pela relevância da “partilha e a complementaridade de responsabilidades entre o Estado e a Sociedade” (Fontoura, 2008, p. 18) e pela ideia de democratizar as escolas para um ensino que favoreça a igualdade de oportunidades e um serviço público de qualidade. Conforme Pacheco (2014), a emergência da autonomia das escolas fundamenta-se, também, na construção “de uma consolidada cultura organizacional de responsabilização e de prestação de contas, capaz de prestar contas relativamente aos percursos de melhoria, percorridos na organização” (p. 63) atendendo a

dois aspetos: 1) à assimilação do currículo e da avaliação como componente reguladora das práticas educativas e 2) à integração da avaliação organizacional nas diferentes dimensões da escola (Pacheco, 2014).

Também Grilo e Machado (2009) justificam que “a escola enquanto organização pode, com vantagem, dada a sua menor dimensão e proximidade, substituir o sistema, enquanto meio privilegiado de acção e decisão política” (p. 3545) e, de facto, intervir nos seus processos organizacionais e institucionais, usufruindo de consideráveis níveis de autonomia na gestão e na administração escolar. A este nível, Bolívar (2003) reconhece a importância de descentralizar a tomada de decisão e dotar as escolas de maiores níveis de autonomia para cimentar a verdadeira Escola, antes caracterizada pela existência de “trabalho por células independentes” (p. 21), desenvolvendo “um compromisso das comunidades escolares com a educação que se deseja levar a cabo” (p. 21-22). Procura-se, assim, que as escolas se desenvolvam internamente, no sentido de “constituir-se, com incentivos, estratégias e apoios externos oportunos, em espaços institucionais para [atingir] a inovação e a melhoria” (*idem*, p. 21), no fundo, que se revelem capazes de encarar os processos de inovação e melhoria como soluções internas à ação da escola no desenvolvimento contínuo organizacional (Bolívar, 2003).

Efetivamente, passamos de um Estado centralizado para um Estado mais prescritivo, que reconhece às escolas a capacidade de gestão e responsabilização dos recursos educativos que dispõe, respondendo da melhor maneira ao contexto de mudança com que se defrontam quotidianamente (Fontoura, 2008). Neste caso, os estabelecimentos de ensino capacitados de autonomia dispõem “de uma capacidade de decisão própria (...) através dos seus órgãos representativos (...) [e] em determinados domínios (estratégicos, pedagógicos, administrativos e financeiros)” (Barroso, 2005b, p. 108), resultado das competências e atribuições transferidas ou delegadas às escolas. Concretamente, a autonomia das escolas materializa-se, também, na capacidade de liderança, na implementação do projeto educativo (PE), no envolvimento da comunidade escolar e no desenvolvimento de aprendizagens de qualidade (Martins, 2005) no contexto educativo em que interage. Tal como afirma Pacheco (2014), estamos diante de um cenário onde “a escola decide e a escola responde perante o resultado das suas decisões” (p. 65) no exercício da autonomia pedagógica e organizativa que dispõe.

Na perspetiva de Barroso (2005b), as políticas de autonomia das escolas são, ainda, resultado de um tríplice movimento, associado à 1) delegação de competências e

recursos, cuja autonomia é resultado de um processo de descentralização das competências e atribuições podendo assumir três lógicas – administrativa (diretores), profissional (professores) e comunitária (comunidade educativa) –; à 2) individualização de percursos escolares, sendo que a autonomia é introduzida com “a deslocalização do projeto educativo nacional para o nível do estabelecimento de ensino” (p. 24) e à 3) horizontalização das dependências, em que autonomia se expressa pela redução da dependência vertical face à administração central, sobrepondo-se a interdependências horizontais com a comunidade educativa. A este propósito, Barroso (2006a) esclarece que a autonomia nas escolas configura-se a dois níveis: a *autonomia decretada*, apoiada pela legislação, representa “as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e [a] distribuição de níveis de administração, incluindo o estabelecimento educativo” (p. 22 e 23); enquanto a *autonomia construída* desenvolve-se na verdadeira capacidade da ação e decisão em relação às atribuições e competências provindas das instâncias centrais. Nesse sentido, a política de desenvolvimento de autonomia nas escolas deve assentar na regulação da autonomia exercida nas escolas, mas sobretudo desenvolver as condições necessárias para que esta seja construída, cimentada nas suas particularidades locais e nos princípios e objetivos do sistema nacional de ensino público (Barroso, 2005b).

A IGEC é uma das instâncias que intervém estrategicamente na regulação e acompanhamento do funcionamento pedagógico dos estabelecimentos escolares, visando, neste caso em particular, “(...) aferir a qualidade dos serviços prestados nos jardins de infância que funcionam em instituições particulares de solidariedade social, misericórdias e mutualidades e assegurar a qualidade da oferta pedagógica e as condições de aprendizagem e bem-estar das crianças” (IGEC, 2014a, p. 7). É uma ação que constitui uma prática de apoio à melhoria dos processos educacionais dos jardins de infância (JI) e que apresenta um conjunto de recomendações que se traduzem em aspetos a destacar das práticas implementadas, a melhorar e, se necessário, uma panóplia de aspetos a corrigir, verificados pelo incumprimento de normas aplicadas, para assegurar uma melhor prestação do serviço educativo à comunidade educativa que servem. Revela-se, a este nível, como uma ação que induz os estabelecimentos da EPE à constante reflexão acerca do processo de aprendizagem das crianças e do trabalho pedagógico, em geral, desenvolvido.

Sintetizando, a autonomia das escolas e as práticas de melhoria operacionalizam-se em diferentes vertentes que devem ser (re)pensadas pelas escolas, cabendo à IGEC,

instância central, mais do que controlar, acompanhar o trabalho educativo desenvolvido nos estabelecimentos (funcionando como um apoio ao trabalho), a fim de promover uma educação orientado para a qualidade e a melhoria contínua dos estabelecimentos educativos.

## **2.4. A Educação Pré-Escolar**

A EPE, como política educativa, começou a ganhar particular relevância em 1995, sendo considerada um “factor decisivo de desenvolvimento da sociedade portuguesa (...)” (Ministério da Educação, 2000, p. 3), alicerçada na “valorização da educação básica e (...) [na] preocupação central de proporcionar uma escolaridade prolongada e significativa a todas as crianças” (*idem, ibidem*). Todavia, o ponto marcante da EPE acontece apenas em 1997, com a criação de uma rede nacional de estabelecimentos de EPE<sup>10</sup> que abrange a rede pública (instituições com dependência direta da administração central e local) e a rede privada (instituições privadas e cooperativas e de solidariedade social), cabendo ao Estado garantir as finalidades educativas, sociais e de cooperação com as famílias (Ministério de Educação, 1997a) em relação aos estabelecimentos educativos.

Segundo Vilarinho (2011 citado por Tomás, Vilarinho, Homem, Sarmento e Folque, 2015), que se debruçou sobre o estudo dos períodos e ciclos políticos mais importantes da EPE, as fases de constituição da política são as seguintes:

- 1) A Fase da Criação, Normalização e Expansão – de 1977 a 1986 – é fortemente marcada pela Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro, que introduz um “novo ciclo na Educação Pré-Escolar” (*idem*, p. 18) com a criação do sistema público deste nível educativo. É reconhecido o direito de todas as crianças frequentarem a EPE, sustentado pela “(re)definição da infância, no conteúdo e nas funções dos serviços para as crianças, na organização da rede e no papel assumido pelo Estado e por outras entidades” (*idem*, p. 19). É também nesta fase que se atribui a tutela dos JI de foro público ao ME e que são criados os Estatutos das Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), como um serviço social e educativo disponibilizados a crianças em idade pré-escolar.
- 2) A Fase de Retração – de 1986 a 1995 – é marcada por discursos ligados à reforma educativa e pela importância de alcançar o sucesso educativo na EPE.

---

<sup>10</sup> Reconhecida pelo Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho.

Nesta fase assinala-se a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>11</sup>, ressaltando a EPE como “um nível autónomo com objetivos específicos” (*idem*, p.21), em reforço, também, da sua função intencionalmente educativa e do papel da família na educação da criança. Já com o Decreto-Lei n.º 173/95, de 20 de julho é decretado o “regime de atribuição pelo Ministério da Educação de apoios financeiros à criação e manutenção de estabelecimentos de Educação Pré-Escolar” (*idem*, p. 22). Estabeleciam-se, assim, entre várias instâncias ligadas à educação, entre elas o ME, contratos-programa, no apoio à criação e conservação dos espaços de JI. Prevvia-se, também, a implicação do Estado, na EPE, “de promotor a mobilizador e regulador da rede de educação pré-escolar” (*idem*, p. 22).

- 3) A Fase de Revitalização – de 1995 a 1997 – apresenta uma evolução muito significativa na legislação com a publicação da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Destaca-se o reforço da função educativa na prossecução dos objetivos estabelecidos para a EPE e, também, das componentes de animação e apoio à família, inseridas na função social da EPE. Neste período, o Estado circunscreve a sua ação à criação de uma rede pública de EPE, para assegurar a oferta deste nível de educativo, apoiar a criação de estabelecimentos deste nível educativo por outras instâncias e atender à comparticipação de encargos da componente de apoio à família em concordância com os níveis socioeconómicos. O Estado reconhece, ainda, “a tutela pedagógica e técnica e a criação de mecanismos de supervisão e avaliação das redes, assumindo os papéis de regulador e avaliador do sistema (...) [e de] controlo do funcionamento pedagógico [e] técnico dos jardins de infância” (*idem*, p. 24). Com a publicação do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, é consignada o ordenamento jurídico do desenvolvimento e expansão da rede de EPE e desde aí o Estado vem fortalecendo a sua posição como instância reguladora, utilizando “instrumentos de regulação institucional de cariz jurídico-burocrático em áreas como a edificação, a organização pedagógica, o apetrechamento de equipamentos e materiais pedagógicos para as salas de atividades dos jardins de infância” (*idem*, p. 25). São, ainda, publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)<sup>12</sup> que se estabelecem como uma “construção da qualidade da rede nacional de educação

---

<sup>11</sup> Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

<sup>12</sup> Despacho n.º 5220/97, de 21 de agosto.

pré-escolar” (Ministério da Educação, 1997a, p. 127), assente na determinação de referenciais pedagógicos para a orientação e organização da prática educativa dos educadores de infância.

- 4) A II Fase de Expansão e de Normalização – de 1999 a 2005 – é determinada pela execução do Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, que institui a celebração de Protocolos de Cooperação Tripartidos, envolvendo a Administração Central, os Municípios e as IPSS e, também, pelo desenvolvimento de “estratégias e [implementação de] medidas que se situam nos campos da definição de um corpo normativo, dos incentivos financeiros e dos incentivos à investigação e formação” (Vilarinho, 2011 citado por Tomás *et al.*, 2015, p. 26).
- 5) A Fase de Consolidação e do Discurso da Qualidade – de 2005 a 2010 – assenta no investimento do Estado em “critérios de qualidade de natureza processual” (*idem*, p. 26) manifestado mediante a “estratégia que combina a regulação institucional com a regulação exercida de forma deferida a partir da difusão do conhecimentos e outros elementos” (*idem, ibidem*), como despachos, circulares e outros documentos com edição das instâncias do ME.

Atualmente, a EPE é consignada pela Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, e definida como:

“(...) a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita colaboração, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”<sup>13</sup>

Reporta-se, assim, a um nível de educação que se destina “(...) às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (...)” (Ministério de Educação, 1997a, p. 19) materializado em estabelecimentos de EPE que se perspectivam em: 1) JI pertencentes à rede pública; 2) JI de IPSS e c) JI de instituições privadas com fins lucrativos (Tomás *et al.*, 2015, p. 2-3).

Numa dupla aceção, entende-se que a EPE é considerada “(...) um serviço educativo com uma indispensável componente social (...)” (Ministério de Educação, 1997a, p. 30), assumindo a função específica de ensinar a aprender e de propiciar o desenvolvimento de novos conhecimentos e meios culturais que se expressam como essenciais ao crescimento

---

<sup>13</sup> Artigo 2.º - Princípio geral da Educação Pré-Escolar da Lei-Quadro N.º 5/97

e à inclusão social da criança (Lucas, 2006). São múltiplos os contextos e espaços de aprendizagem na EPE, que visam “(...) favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Ministério da Educação, 1997b, p. 18), prezando as suas características individuais, num processo de permanente interação social com os outros e com o meio que a envolve (*idem*). Na Lei-Quadro, as componentes pedagógica e social são visivelmente demarcadas pela “(...) componente letiva e a componente de guarda e cuidados infantis (...) considerada como a componente não letiva de prolongamento de horário<sup>14</sup>” (Ministério da Educação, 1997a, p. 34). Além disso, às instituições de EPE compete-lhes estabelecer um horário acessível à realização de atividades pedagógicas, que se estruturam em atividades educativas, de animação e de apoio às famílias, em cumprimento das componentes pedagógica e social<sup>15</sup>.

Ao Estado, no contexto deste nível de educação, e no que se refere aos dias de hoje, cabe-lhe (continuar a) desenvolver uma rede pública de EPE, universalizando a oferta dos seus serviços, prestar apoio à constituição de estabelecimentos de EPE da rede privada, determinar as regras gerais deste nível educativo, no que respeita aos “(...) aspectos organizativo, pedagógico e técnico, e assegurar o seu efectivo cumprimento e aplicação, designadamente através do acompanhamento, da avaliação e da fiscalização” (*idem*, p. 21) e ainda “prestar apoio especial às zonas carenciadas”<sup>16</sup> (*idem, ibidem*). Assim, a tutela pedagógica e técnica é, deste modo, consignada ao Estado que intervém na garantia da oferta de um serviço educativo e social adequado e de qualidade às crianças que frequentam a EPE. Por sua vez, à IGEC incumbe-lhe “contribuir para a qualidade do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar (...) designadamente através de acções de controlo, acompanhamento e avaliação, propondo medidas que visem a melhoria do sistema educativo” (Decreto Regulamentar 15/2012<sup>17</sup>), como é o caso da atividade de Acompanhamento dos JIRP – IPSS que abordo mais à frente.

---

<sup>14</sup> Artigos 4.º e 12.º da Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro.

<sup>15</sup> Os objetivos da EPE, que vão ao encontro do supracitado, são estabelecidos pela Lei-Quadro que, em modo sucinto, priorizam: 1) estimular o desenvolvimento pessoal e social da criança; 2) promover a inclusão da criança em diferentes grupos sociais; 3) assegurar a equidade no acesso à escola e “(...) contribuir (...) para o sucesso de aprendizagem” (Ministério de Educação, 1997a, p. 22); 4) impulsionar o “(...) desenvolvimento global individualizado (...)” (*idem*, p. 31) de cada criança; 5) desenvolver a expressão e a capacidade de comunicação da criança; 6) “despertar a curiosidade e o pensamento crítico” (*idem*, p. 22); 7) garantir o bem-estar e a segurança de cada criança; 8) “proceder à despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e encaminhamento da criança” (*idem, ibidem*) e 9) estimular a participação das famílias e da comunidade no âmbito educativo.

<sup>16</sup> Artigo 5.º da Lei-Quadro n.º 5/97 de 10 de fevereiro.

<sup>17</sup> Artigo 2.º, alínea c.

### 3. Orientação Metodológica

O presente estudo é de natureza qualitativa e descritiva. Este tipo de investigação caracteriza o ambiente natural como “a fonte directa de dados” onde o investigador é “o principal instrumento de investigação” (Bogdan e Biklen, 1999, p. 47). A abordagem descritiva – como característica da investigação qualitativa – estará presente no desenvolvimento do meu estudo por permitir proceder à descrição de situações, acontecimentos e dados, tanto sob a forma de observação, como através da análise de materiais escritos e documentados (Afonso, 2005) relevantes para o estudo. Estando o presente estudo direccionado para a questão: – De que modo a IGEC criou e desenvolveu a atividade dos Jardins de Infância da Rede Privada - IPSS? – apresento no Quadro 4 os eixos de análise da investigação, as questões a contemplar e as técnicas de recolha/análise de dados.

| <b>Objetivo Geral:</b> Conhecer a atividade dos Jardins de Infância da Rede Privada (JIRP) - IPSS realizada pela IGEC.     |  |  |                            |
|--|--|--|----------------------------|
| <b>Eixo/Questão de análise</b>   | <b>Objetivos</b>   | <b>Técnica de Recolha</b>  | <b>Técnica de Análise</b>  |
| <b>1. Em que consiste a atividade dos JIRP - IPSS? (sobre a substância)</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Perceber em que contexto surge a atividade (sobre o porquê)</li> <li>- Identificar os objetivos/propósito da atividade</li> <li>- Descrever o dispositivo de intervenção da IGEC</li> <li>- Perceber quais as expectativas colocadas pela IGEC na atividade</li> </ul>        | <b>Pesquisa/Análise documental</b><br><br><b>Entrevista semiestruturada</b>                                  | <b>Análise de Conteúdo</b> |
| <b>2. Qual o processo de planeamento da atividade dos JIRP - IPSS? (sobre o processo prévio à atividade)</b>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as fases do planeamento da atividade;</li> <li>- Identificar os intervenientes neste processo e obter informação sobre as suas funções no decorrer da atividade;</li> <li>- Conhecer os instrumentos de apoio à atividade de acompanhamento dos JI</li> </ul>     | <b>Pesquisa/Análise documental</b><br><br><b>Entrevista semiestruturada</b>                                  | <b>Análise de Conteúdo</b> |
| <b>3. Como se caracteriza o trabalho dos inspetores na atividade dos JIRP-IPSS? (sobre o processo durante a atividade)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o trabalho de acompanhamento dos inspetores em relação às dimensões: planeamento, gestão do currículo e avaliação dos processos e das aprendizagens das crianças, na EPE;</li> <li>- Apreciar a relação dos inspetores com a comunidade educativa;</li> </ul>        | <b>Pesquisa/Análise documental</b><br><br><b>Observação não participante</b>                                 | <b>Análise de Conteúdo</b> |
| <b>4. Como são operacionalizados e apresentados os resultados da atividade inspetiva? (sobre o resultado)</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o modo de tratamento das informações recolhidas antes e durante a visita aos JI ou seja, todo o processo final da atividade de acompanhamento;</li> <li>- Apreciar as dimensões contempladas e os resultados dos relatórios da atividade dos JIRP – IPSS.</li> </ul> | <b>Observação não participante</b><br><br><b>Entrevista semiestruturada</b><br><br><b>Análise documental</b> | <b>Análise de Conteúdo</b> |

**Quadro 4 – Eixos/Questões de análise do projeto de investigação**



### **3.1. Técnica de Recolha e Análise de Dados**

Para recolher os dados, recorri à pesquisa e análise documental do tipo arquivista, que se caracteriza por ser uma metodologia não interferente (cf. Afonso, 2005), baseando-se “na utilização da informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, 2005, p. 88), tais como documentos oficiais da IGEC – relatórios da atividade de Acompanhamento dos JIRP - IPSS, legislação da EPE, entre outros documentos circunscritos a esta atividade - em função dos objetivos do estudo e da natureza da informação que procuro para responder às questões de análise colocadas.

Como principal instrumento de recolha de dados elegi a observação, nas suas duas formas: participante e não participante, envolvendo “significados subjetivos e experiências que são construídas pelos participantes nas situações sociais” (Burguess, R.G., 2001, p. 85). A observação participante constitui “uma técnica de análise qualitativa do real, centrada na interpretação de fenómenos, a partir de diversas significações que os participantes na acção lhes conferem” (Estrela, 1984, p. 35). Esta técnica esteve presente em todo o desenvolvimento do estágio, constituindo a principal fonte dos dados da presente investigação. Utilizei, por isso, a observação participante em reuniões informais com a equipa inspetiva de acompanhamento e em momentos que me era permitido interagir no decorrer da atividade do JI SCJ. Na observação não participante, o investigador é considerado o sujeito central da investigação, registando apenas os factos observados. A sua intervenção é, neste caso, mais limitada, sendo que o investigador procura focar-se na descrição dos acontecimentos e não interferir no decorrer do contexto que se observa, evitando o enviesamento dos dados (Goetz & LeCompte, 1988). Este instrumento foi utilizado na visita ao JI, onde adotei uma posição neutra, limitando-me a registar as situações decorridas do contexto observado (Goetz & LeCompte, 1988), essencialmente nos painéis de entrevistas e nas reuniões formais da atividade.

Fiz uso, também, da entrevista semiestruturada, que se caracteriza pela “recolha de dados de opinião que permita não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994). Pode ser considerada uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, dirigida por uma delas, com o objectivo de obter informação sobre a outra” (Bogdan e Biklen, 1994), cujo guião que orienta a entrevista foi construído em função

dos objetivos que animam o meu estudo. Neste caso, recorri à técnica da entrevista visando: (1) conhecer os intervenientes do processo de Acompanhamento dos JI e caracterizar as funções que desempenham no decorrer do mesmo e (2) caracterizar o modo de tratamento das informações recolhidas antes e durante a visita aos JI, bem como o relatório produzido.

Para o tratamento dos dados recorri à análise de conteúdo que se define como “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, p.42, 1979).

## **4. Apresentação dos Resultados**

### **Eixo 1 – A atividade dos JIRP - IPSS (sobre a substância)**

#### *1.1. Contexto em que surge a atividade (sobre o porquê)*

A atividade dos JIRP - IPSS, desenvolvida a partir de maio de 2013, surge no âmbito do Programa Acompanhamento, com o objetivo de acompanhar continuamente a ação educativa dos estabelecimentos de EPE, conhecer os processos de implementação das medidas educativas e fomentar a reflexão das suas práticas, visando a melhoria constante das aprendizagens das crianças (IGEC, 2014b). Legalmente reconhecida, a atividade inscreve-se numa das competências da IGEC (Decreto Regulamentar n.º 15/2012, artigo 2.º alínea c)), no sentido de “contribuir para a qualidade do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, designadamente através de acções de controlo, acompanhamento e avaliação (...) [e] propondo medidas que visem a melhoria do sistema educativo (...)” e previstas na Lei n.º 5/97 (capítulo VIII *Avaliação e Inspeção*), que propõe a avaliação e controlo do funcionamento pedagógico dos estabelecimentos de EPE.

Com a publicação da Lei Quadro é consignada a rede nacional de EPE que integra as redes pública e privada. Nesta atividade, apenas se contemplam os JI que pertencem à rede privada, funcionando em IPSS, Misericórdias e Mutualidades. O art.º 15.º do Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, atribui a tutela pedagógica ao Ministro da Educação e a tutela técnica aos Ministros da Educação e da Solidariedade e Segurança Social. Em virtude disso, em 1998 são assinados protocolos de cooperação, celebrados

entre a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE), os Centros Distritais de Segurança Social e as direções dos estabelecimentos de EPE, onde o Estado se responsabiliza por compartilhar integralmente a componente educativa/letiva e, segundo os rendimentos do agregado familiar, a componente de apoio à família, permitindo um acesso equitativo e de qualidade a todas as crianças à EPE (IGEC, 2016b).

Os acordos celebrados com as instituições têm subjacentes princípios, regras e condições fundamentais de funcionamento dos JI, designadamente o cumprimento das OCEPE, aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, de 10 de junho, e no cumprimento do número de crianças distribuídas por sala e por educador, conforme o Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho, visando “garantir a qualidade do serviço prestado e o bom funcionamento do jardim de infância” (IGEC, 2016). Sendo assim e competindo ao Estado acompanhar e avaliar os JI, esta atividade emerge desta sua responsabilidade para com a rede privada de solidariedade.

### 1.2. Objetivos/propósito da atividade

Como objetivo estratégico a IGEC propõe-se “assegurar a legalidade e regularidade dos atos praticados pelos órgãos, serviços e organismos do Ministério da Educação e Ciência” (IGEC, 2014b, p 12.), estabelecendo cinco objetivos operacionais que procura concretizar no terreno, através desta atividade, a saber: 1) acompanhar as práticas educativas dos estabelecimentos de EPE, analisando as dimensões planeamento, gestão do currículo e avaliação dos processos e aprendizagens das crianças; 2) apreciar o grau de participação dos pais e encarregados de educação nas práticas educativas, impulsionando também os estabelecimentos educativos a incentivarem a participação das famílias e da comunidade na ação educativa; 3) apreciar a qualidade das interações e a relação entre o JI, as famílias e a comunidade; 4) considerar o planeamento, a organização e a avaliação das atividades de animação socioeducativa e da componente de apoio à família e 5) garantir as condições essenciais para alcançar a qualidade do funcionamento dos JI (IGEC, 2014b).

Relacionada com a concretização destes objetivos, a IGEC tem identificado a necessidade de as instituições educativas deterem a autorização de funcionamento concedida pelo ME, bem como o reconhecimento do diretor pedagógico e das suas habilitações para cumprir as suas funções, uma vez que “constituem o garante de que as condições físicas e os equipamentos têm a qualidade e a segurança desejáveis, de acordo

com os normativos vigentes” (IGEC, 2016a, p. 8). Além disso, salienta que o tempo da componente letiva/educativa deve ser respeitado pela importância que assume no funcionamento pedagógico da EPE e no cumprimento da legislação que define o usufruto de cinco horas letivas diárias. Para assegurar o cumprimento destes objetivos, considera importante que os encarregados de educação:

“(…) tenham conhecimento de que as componentes educativa e de apoio à família da educação pré-escolar são financiadas pelos Ministérios da Educação e da Solidariedade, Emprego e Segurança Social, sendo a primeira componente integralmente gratuita para os pais e representantes legais das crianças” (IGEC, 2016a, p. 8).

### 1.3. Dispositivo de intervenção da IGEC

Para concretizar a sua ação no terreno, a IGEC segue rigorosamente uma matriz que se constitui o esqueleto da ação de acompanhamento dos JI (Quadro 5).

| <b>Etapas</b>                      | <b>Ação</b>  | <b>Duração / Realização</b>                  |
|------------------------------------|--|--|
| <b>Prévio à intervenção</b>        | Informação aos jardins da decorrência da ação de acompanhamento, comunicando ao diretor pedagógico os objetivos e metodologia que estruturaram a atividade;  | Na semana anterior à intervenção             |
|                                    | Envio de uma ficha de caracterização dos JI para que o responsável pedagógico preencha com as devidas informações e devolva, via <i>email</i> , à respetiva Área Territorial de Inspeção (ATI) da IGEC.                                | Dois dias precedentes ao início da atividade |
| <b>Intervenção</b>                 | Apresentação da atividade; Visita ao JI; Análise documental; Seleção dos intervenientes (para a observação e entrevistas).   | Dia 1  |
|                                    | Observação das práticas letivas (a duas ou quatro salas de JI);  | Dia 2  |
|                                    | Entrevistas aos diversos intervenientes: aos educadores de infância (1h30), aos pais e encarregados de educação (1h00), ao diretor pedagógico (1h30), e se necessário, ao docente da equipa de intervenção precoce na infância (1h00); | Dia 3  |
|                                    | Redação do relatório e apresentação das conclusões em reunião com o diretor pedagógico do estabelecimento e educadores de infância, com agendamento, se necessário, da intervenção de continuidade.                                    | Dia 4  |
| <b>Intervenção de continuidade</b> | Informação ao JI da concretização da atividade para agendamento de data de intervenção.  | Na semana anterior à intervenção             |
|                                    | Acompanhamento e análise do trabalho efetuado no sentido de colmatar os aspetos identificados no relatório precedente;   | Entre dois a três dias                       |
|                                    | Reunião de apresentação das conclusões, contando com a presença dos intervenientes constantes da reunião final da primeira intervenção.  |  |

**Quadro 5 – Matriz da atividade dos Jardins de Infância da Rede Privada - IPSS**

**Adaptado de IGEC (2016b)**

#### 1.4. Expectativas colocadas pela IGEC na atividade

As expectativas da IGEC na atividade sobrepõem a contribuição para a melhoria do funcionamento dos estabelecimentos de EPE, tendo em vista a qualidade das aprendizagens das crianças, bem como o seu bem-estar permanente nestas instituições (Anexo 14, E6). Em virtude disso, e pela análise dos relatórios globais da atividade, entende-se que a IGEC tem subjacente a expectativa de contribuir para a melhoria do funcionamento dos JI. Além disso, tratando-se de uma atividade de acompanhamento é também expectável acompanhar o trabalho educativo, no que concerne às práticas que primam pela exceção e que são consideradas pela IGEC como “exemplares passíveis de serem disseminadas [com] (...) impacto na ação educativa e nas aprendizagens pelas crianças” (IGEC, 2016b, p.9-10), ou seja, um exemplo para qualquer instituição educativa.

### **Eixo 2 – Processo de planeamento da atividade dos JIRP - IPSS (sobre o processo prévio à atividade)**

#### 2.1. Fases do planeamento da atividade

A seleção dos JI a intervir compete aos Chefes de Equipa de cada ATI com a colaboração dos interlocutores desta atividade, baseado num processo de decisão conjunto e fundamentado num método aleatório (cf. E6, Anexo 14), tendo por base numa listagem dos estabelecimentos de EPE que funcionam em IPSS, Misericórdias e Mutualidades, fornecida pela DGEstE (IGEC, 2014a). Em casos excecionais, conforme mencionado pela coordenadora em entrevista, incluem-se nesta atividade JI “que tenham sido objeto de queixa [aproveitando-se] (...) para ver se a queixa [tem] algum fundamento ou não, independentemente do tratamento que é dado à queixa na provedoria” (Anexo 14). A este propósito, acrescenta que estão “(...) a excecionar o máximo possível [a inclusão destes JI] porque como é uma atividade de acompanhamento (...) depois perde a lógica” (*idem*) da configuração da ação, pensada para acompanhar as práticas educativas dos JI. Estes estabelecimentos são integrados na ação de acompanhamento no caso de não estarem garantidas “a qualidade da oferta pedagógica e as condições de bem-estar das crianças” (IGEC, 2016a, p. 9). Podem ser incluídos, ainda que exceionalmente, também, estabelecimentos educativos que sejam indicados pela Segurança Social (IGEC, 2016b) para acompanhamento do processo de trabalho educativo que possa ter sido alvo de denúncia.

O processo de formação das equipas de acompanhamento concretiza-se em cada ATI, sendo constituídas por dois elementos da inspeção, estando habilitado para a docência na EPE pelo menos um dos inspetores que constitui a equipa (cf. E6, Anexo 14). Segundo a entrevistada, é importante as práticas educativas serem acompanhadas por um inspetor que possua conhecimentos na docência da EPE e, no caso de os dois inspetores possuírem formação em EPE, cada elemento poderá acompanhar separadamente duas salas. Inversamente, se apenas um dos inspetores possuir formação em EPE, ambos os elementos observam conjuntamente duas salas, uma de manhã e outra da parte da tarde. Quanto a critérios mais específicos, a entrevistada E6, coordenadora da atividade, referenciou que podem ser traçados perfis de seleção, embora cada ATI tenha autonomia para delinear critérios de alocação dos inspetores à atividade dos JI.

Ademais, o processo de formação tem um papel bastante importante no desempenho profissional dos inspetores, existindo diversas formações “sobre a avaliação da educação pré-escolar (...) [e também] (...) com a responsável pelas orientações curriculares (...)” (Anexo 14, E6), que continua a ser uma presença efetiva no desenvolvimento desta atividade. Também apostam em formação entre pares e dão ênfase à observação da prática letiva como uma temática relevante na EPE. Além destas práticas, a entrevistada E6 salientou que os interlocutores de cada ATI organizam reuniões de formação com alguma periodicidade para todos os inspetores que desenvolvem a atividade de acompanhamento dos JI.

O processo de planeamento contempla ainda a preparação da atividade que se inicia com a comunicação ao JI sobre a intervenção de que será alvo, bem como da data da sua realização (Anexo 14, E6). Para tal, é enviado um ofício ao estabelecimento educativo, onde constam os objetivos subjacentes à sua realização, o pedido de uma sala de trabalho para a equipa inspetiva, a disponibilização de vários documentos essenciais para o primeiro dia de trabalho e a solicitação do preenchimento de uma ficha de caracterização do estabelecimento, da inteira responsabilidade do diretor pedagógico, e que deve ser enviada para a respetiva ATI, algum tempo antes do início da atividade (IGEC, 2016b). De acordo com a entrevistada:

“ [a] ficha de caracterização é reenviada à respetiva ATI e depois é enviada à equipa de inspetores que vai fazer a atividade para ter conhecimento do que aí encontrar: número de grupos, número de atividades que se desenrolem, para terem conhecimento mais ou menos da primeira realidade, quem é o diretor pedagógico, se há e se tem autorização de funcionamento, isso tudo” (Anexo 14, E6).

Para obterem a confirmação da realização da atividade, um dos elementos da equipa, geralmente na véspera da data combinada, contacta o JI para, não só confirmar a presença dos inspetores nas instalações no estabelecimento, mas também para acertar horas e clarificar dúvidas que possam existir de ambas as partes (Anexo 14, E6).

O planeamento da atividade é realizado pela equipa inspetiva destacada para o acompanhamento. Ou seja, a entrevistada assegura que, geralmente, não possuem um dia específico de planeamento de cada atividade, uma vez que o que antecede ao acompanhamento é a análise da ficha de caracterização do estabelecimento educativo, considerada uma primeira abordagem para a intervenção no terreno. No entanto, a análise da ficha de caracterização do JI tanto pode ser efetuada conjuntamente pelos inspetores como individualmente, ficando a cargo da equipa definir o melhor método de trabalho que precede à intervenção no terreno.

## 2.2. Intervenientes no processo

Do lado da IGEC, os intervenientes que estão integrados no processo da atividade de acompanhamento dos JIRP – IPSS são duas coordenadoras (da equipa da Sede da IGEC), três chefes de equipa e três interlocutoras (em representação das ATI), os inspetores (menos de 40) que concretizam a atividade no terreno e uma perita externa, cientificamente reconhecida e responsável pelas OCEPE, que é bastante solicitada pelo grupo de trabalho da IGEC (Anexo 14, E6).

A entrevistada, em colaboração com uma colega, assume a coordenação da atividade de acompanhamento dos JI em Portugal continental que teve início em 2013. À coordenação coube a construção de todos os documentos inerentes à atividade, contando com a contribuição dos representantes das ATI e que neste momento se designam de ‘interlocutoras da atividade’. Foi, assim, construído um documento único, intitulado de roteiro que estrutura toda a atividade e que contém, também, as matrizes dos relatórios. Decorrente da sua função, também no âmbito da coordenação, a entrevistada E6 salientou que ainda estão num processo de aprendizagem e anualmente vão aferindo os aspetos a manter e as reformulações que devem realizar no roteiro e que resultam do trabalho no terreno, a partir dos apontamentos e dos pontos de situação que são feitos durante o desenvolvimento da atividade.

Outra das funções referidas pela entrevistada E6 diz respeito à leitura dos relatórios que advêm da atividade dos JI, sendo uma competência das coordenadoras a revisão final

destes documentos, posteriormente remetidos à interlocutora que os faz chegar à chefe de equipa da ATI. Segundo a entrevistada, faz parte das suas funções realizar todo o acompanhamento do processo de elaboração dos relatórios da atividade dos JI (Anexo 14, E6) e proceder ao esclarecimento de dúvidas ou a questões levantadas pelos inspetores desta atividade, muitas vezes colocadas por *email* ou via telefónica, para serem pensadas em conjunto, entre inspetores e coordenadoras. A elaboração do relatório global da atividade constitui outra tarefa inerente às funções da coordenação, com a colaboração das interlocutoras, sempre que possível, no que respeita ao fornecimento e ao tratamento dos dados referentes ao desenvolvimento da atividade anual e por ATI.

Às interlocutoras da atividade, além da seleção dos JI a interencionar (decisão partilhada com as chefes de equipa) e outras funções já salientadas, como a colaboração na elaboração do relatório global da atividade, compete-lhes analisar os documentos da atividade, designadamente o roteiro de trabalho dos inspetores (normativos, legislação e documentos de apoio), preparar a atividade com os inspetores, proceder à revisão e correção dos relatórios para posterior envio à coordenação, analisar os contraditórios que advêm dos estabelecimentos educativos na sequência dos relatórios finais da atividade e analisar os dados das fichas de caracterização para preparação da atividade de continuidade.

Quanto às funções das chefes de equipa, além das competências referidas, incidem na supervisão do processo da atividade de acompanhamento e na preparação dos relatórios para a homologação. Os inspetores, por sua vez, possuem funções muito específicas, de preparação das atividades iniciais e de continuidade e de implementação da metodologia de trabalho no âmbito da ação de acompanhamento, incluindo a elaboração do relatório final que resulta do trabalho desenvolvido nas instituições educativas. Do lado dos JI, os intervenientes intimamente integrados no processo da atividade dos JIRP - IPSS, são o diretor pedagógico – como figura central que perante o ME é o responsável pedagógico do estabelecimento educativo – (Anexo 14, E6) os educadores de infância e os técnicos de apoio à EPE (DC 94 – 15/03/2016), que participam neste processo como informadores e principais intervenientes das dinâmicas de funcionamento do serviço educativo.



### 2.3. Instrumentos de apoio à atividade

O principal instrumento da atividade é o roteiro, minucioso e detalhado, que estabelece todo o procedimento metodológico desta atividade de acompanhamento, e que se encontra dividido por áreas-chave que se constituem as áreas de análise em cada ação de acompanhamento, fulcrais ao pleno funcionamento dos JI: 1) Planeamento da ação educativa; 2) Organização do ambiente educativo; 3) Construção e desenvolvimento do currículo; 4) Apoio integrado e especializado; 5) Avaliação dos processos e dos resultados; 6) Intervenção do educador e 7) Dinâmica do estabelecimento educativo. Previamente à intervenção da equipa inspetiva, um outro instrumento utilizado pela equipa diz respeito à ficha de caracterização do estabelecimento educativo, que dá aos inspetores informação privilegiada acerca do funcionamento do JI (IGEC, 2016a), sendo complementada com base na análise dos documentos solicitados a cada JI.

No âmbito das observações, todas as circunstâncias passadas no JI são contempladas pela equipa, todavia a observação estruturada concretiza-se, essencialmente, durante a visita guiada às instalações dos JI e no contacto com as práticas educativas. Destas duas situações, podem ou não, dependendo da equipa, resultar notas de campo de sustentação à observação dos contextos educativos. Por último, recorre-se às entrevistas em painel aos intervenientes-chave: o diretor pedagógico, os educadores de infância, os pais e encarregados de educação dos grupos de crianças que foram observadas e, se necessário, o docente da equipa de intervenção precoce na infância. É de salientar, também, que os inspetores têm em consideração as conversas informais com os diversos atores educativos no decorrer da atividade inspetiva, a sublinhar, a título de exemplo, com as crianças, no momento em que estão presentes na sala de atividades.

## **Eixo 3 – Caracterização do trabalho dos inspetores na atividade dos JIRP – IPSS (sobre o processo durante a atividade)**

### 3.1. Trabalho de acompanhamento dos inspetores em relação às dimensões: planeamento, gestão do currículo e avaliação dos processos e das aprendizagens das crianças

O trabalho de acompanhamento organiza-se em função das dimensões de planeamento, concretização do currículo e avaliação dos processos e das aprendizagens das crianças, estruturado nos sete campos de análise ressaltados acima, a saber: 1) Planeamento da ação educativa; 2) Organização do ambiente educativo; 3) Construção e

desenvolvimento do currículo; 4) Apoio integrado e especializado; 5) Avaliação dos processos e dos resultados; 6) Intervenção do educador e 7) Dinâmica do estabelecimento educativo. Assim, a ação concretiza-se, primeiro, na vertente de análise do *planeamento da ação educativa* que incide, essencialmente, na leitura e aferição dos documentos de planeamento tanto a nível macro (e.g. regulamento interno (RI), projeto educativo (PE) e plano de atividades (PA)) como a nível micro (e.g. projeto curricular de grupo) do JI (IGEC, 2014a, p. 17). De acordo com o DC 94 – 15/09/2016, durante o tempo dedicado à análise dos documentos de planeamento:

“A metodologia de trabalho da equipa inspetiva incidirá na leitura dos documentos, no registo de inconformidades e, essencialmente, no registo de dúvidas e eventuais anotações em relação a determinados aspetos [dissemelhantes] para proceder a um melhor entendimento do trabalho desenvolvido no JI.”

A análise da documentação compreende, a título de exemplo, o acordo de cooperação e respetivo anexo, documentos de planeamento da ação educativa, o regulamento interno, o plano de trabalho pedagógico referente aos planos individuais de intervenção precoce (PIIP), os programas educativos individuais (PEI), as produções das crianças, os registos da avaliação do trabalho desenvolvido e das aprendizagens, as atas das reuniões pedagógicas, a análise ao campo das observações da equipa inspetiva acerca dos dados de caracterização do JI e outros documentos relevantes de instâncias centrais (IGEC, 2016b) que a equipa considere pertinentes. A principal preocupação da inspetora E6, no momento de análise de documentos, diz respeito à coerência e articulação entre documentos de planeamento e de avaliação educativa. Tal situação também foi por mim percebida na atividade de acompanhamento do JI SCJ, quando na análise dos documentos de planeamento da ação educativa, as inspetoras partilharam as suas conceções acerca da importância de haver uma articulação plena e concordância, evidenciada teoricamente e ao nível da concretização da prática letiva. Além disso, no campo do planeamento da ação educativa, pretende-se compreender se os documentos de planeamento estão em concordância com os princípios gerais da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar e se coadunam com as bases das OCEPE. A este nível, conforme constatei na atividade do JI SCJ, os projetos curriculares de grupo/pedagógico evidenciam a utilização dos diplomas legais emanados pelo ME, onde constam, a caracterização do grupo, a identificação dos interesses, necessidades e prioridades das crianças, a caracterização das aprendizagens e dificuldades apresentadas individualmente em sala, os planos das atividades pedagógicas, os instrumentos e resultados da avaliação. Essencialmente, no

que diz respeito às OCEPE, objetiva-se aferir se o planeamento prenuncia o trabalho em volta das diferentes áreas de conteúdo (AC) e aprecia a sua articulação e se o planeamento das atividades propostas é assente nos interesses e necessidades das crianças e (re)adaptado às suas aprendizagens e percurso educativo (IGEC, 2016b).

O PE e o RI do JI são também apreciados pela equipa inspetiva, que tem em conta se o PE é construído com a participação dos pais e se o RI está conforme ao enquadramento legal para a EPE. A componente de animação e apoio à família também é considerada na ação de acompanhamento (AA), avaliando-se o seu funcionamento. A divulgação dos documentos de planeamento, quer aos encarregados de educação, quer à comunidade em geral é um aspeto a considerar na dimensão de planeamento da ação educativa (IGEC, 2016b). De facto, os PEI e os PIIP, inscrevendo-se no acompanhamento do trabalho pedagógico traçado pelos técnicos/docentes, devem ter em conta o planeamento dos objetivos, atividades e avaliação e, numa fase posterior, a importância da coerência entre o programa delineado e a sua implementação. Em suma, importa atender à “conceção e elaboração dos documentos de planeamento – projetos curriculares de grupo/pedagógicos – de acordo com as orientações e o enquadramento legal para a educação pré-escolar, sendo sustentado nas características do meio sociocultural e dos grupos das crianças” (IGEC, 2014b, p. 15). Para os inspetores, é insatisfatório, neste campo de análise, a inexistência de planeamento da ação educativa escrito e a discordância entre o planeado e o trabalho desenvolvido (IGEC, 2016b).

*A organização do ambiente educativo* distingue-se em três campos de análise:

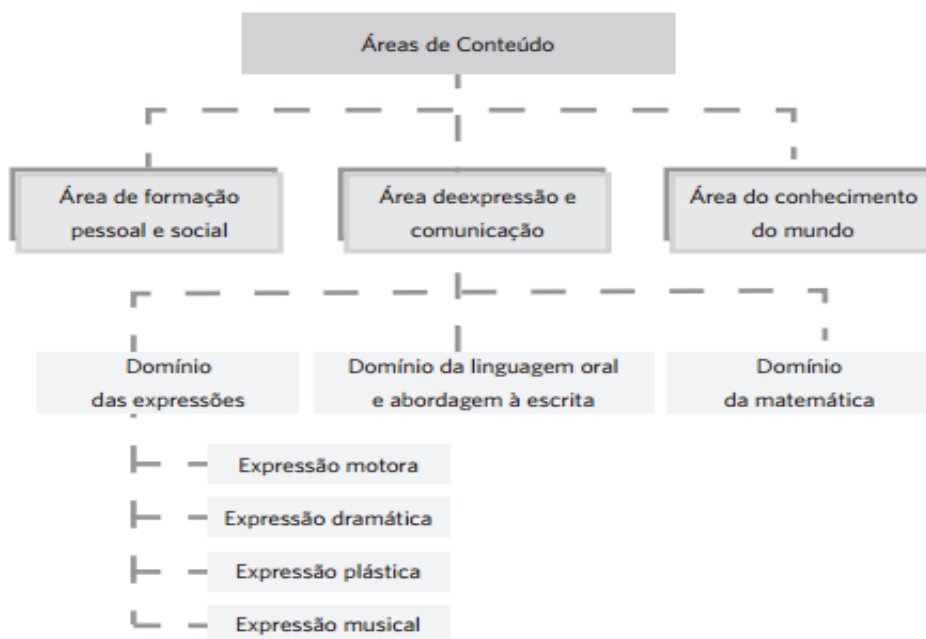
1. Organização dos grupos – a equipa procura compreender no terreno como são organizados os grupos de crianças, procedendo à identificação dos critérios subjacentes à formação dos grupos e à consequente divulgação aos encarregados de educação (IGEC, 2016b; DC 97 – 18/03/2016). Além disso, no âmbito do trabalho desenvolvido em sala, acompanham a organização dos grupos percecionando se, por um lado, a educadora constitui os subgrupos valorizando as características e interesses das crianças e estimulando a permanente interação e cooperação entre colegas e se, por outro lado, na organização do trabalho pedagógico, antevê atividades em grande grupo, a pares e individuais (IGEC, 2016b) para uma melhor gestão das aprendizagens das crianças. Os inspetores consideram inaceitável a ausência de estímulos que proporcionem interações entre as crianças.

2. Organização do espaço – neste campo de análise, a equipa de AA intenta caracterizar a organização do espaço educativo em diferentes aspetos: a conservação, a limpeza e a segurança (IGEC, 2016b) de modo a garantir as condições mínimas de funcionamento do JI; a organização e composição da sala quanto à disposição por áreas pedagógicas, perspetiva abordada pelas inspetoras, que se preocuparam em entender a organização do espaço de ano para ano e se esta organização tem em consideração as propostas e interesses das crianças e, consequentemente, se corresponde às intenções educativas e dinâmica do grupo (DC 97 – 18/03/2016). Ainda neste contexto é importante compreender se a sala contempla os trabalhos (individuais e de grupo) das crianças, se projeta as atividades em curso e se a organização do espaço desenvolve a autonomia e aprendizagens das crianças. Quanto aos materiais, verificam se o espaço contém materiais de qualidade, adequados e diversificados ao apoio do trabalho das diversas AC e se propiciam o desenvolvimento de aprendizagens significativas às crianças (DC 97 – 18/03/2016); se existe rotatividade e partilha de materiais pelos grupos do JI e se a partilha de materiais em sala de atividades fomenta a responsabilização pelo que é de todos (IGEC, 2016b). O espaço exterior, como espaço de utilização educativa, é considerado neste campo de análise, no sentido de compreender se oferece condições e oportunidades educativas às crianças. Na organização do espaço, a equipa inspetiva considera inadmissível a utilização de estereótipos expostos em sala de atividades, a escassez de materiais de desgaste e o armazenamento de jogos e livros em mau estado de conservação ou incompletos (IGEC, 2016b).

3. Organização do tempo – é determinada pela gestão equilibrada e flexível do tempo das atividades desenvolvidas, dentro e fora da sala, e pela relevância de diversificar as atividades que proporcionem o desenvolvimento do currículo integrado nas diversas AC (IGEC, 2016b). Para tal, proporcionar as cinco horas letivas diárias torna-se um dos aspetos mais relevantes da ação educativa (DC 94 – 15/03/2016; DC 98 – 21/03/2016), visto pelas inspetoras como um direito que assiste às crianças, visto que esta componente é integralmente custeada pelo ME. Nesse sentido, as equipas procedem ao acompanhamento da prática letiva, apreendendo de que forma as cinco horas letivas são desenvolvidas e as rotinas integradas nas atividades diárias (e.g. refeições, cuidados pessoais e entradas e saídas do JI), bem como ao modo como se organiza o tempo, de maneira a que se adeque às especificidades do grupo e

às necessidades que cada criança manifesta (IGEC, 2016b). É considerado inaceitável a privação das crianças a estas cinco horas letivas diárias (DC 94 – 15/03/2016).

A área-chave *construção e desenvolvimento do currículo – áreas de conteúdo* diz respeito ao trabalho educativo desenvolvido em sala de atividades com as crianças e congrega-se nas seguintes áreas e domínios de conteúdo:



**Figura 9 – Esquematização da organização das áreas de conteúdo**  
Retirado de Precatado, Damião e Nascimento, 2009, p. 130.

A área de formação pessoal e social “corresponde a um processo que deverá favorecer, de acordo com as fases do desenvolvimento, a aquisição de espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Ministério da Educação, 1997b, p. 51). É, portanto, uma área a trabalhar transversalmente, em todas as AC, devendo estar presente, formal ou informalmente, nas atividades desenvolvidas no JI. Nesse sentido, a equipa de AA valoriza o modo de integração desta AC nas diversas atividades desenvolvidas em sala, no sentido de acompanhar as práticas que se direcionem ou tenham pressupostos ao nível da solidariedade, multiculturalidade, questões de género, vivência democrática e cidadania, de identidade e autoestima e dos valores (IGEC, 2016b).

A área de expressão e comunicação alude “à aprendizagem de códigos que são meios de relação com os outros, de recolha de informação e de sensibilização estética, indispensáveis para a criança representar o seu mundo interior e o mundo que a rodeia”

(ME, 1997b, p. 56). O primeiro domínio – das expressões – integra quatro campos de análise com “especificidade própria, mas [que] não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se complementarem mutuamente” (Ministério da Educação, 1997b, p.57):

a) Expressão motora – é através do corpo que criança vai desenvolvendo uma relação com o mundo, estabelecendo-se um “fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem” (*idem*, p. 58). Na AA, é relevante perceber se são desenvolvidas atividades que promovem aprendizagens ao nível da utilização e controlo do corpo, i.e., práticas que apelem à deslocação e equilíbrio do corpo, como por exemplo, “trepar, correr, saltar a pés juntos, galopar, deslizar, rodopiar” (IGEC, 2016b, p. 17) entre outras e ao nível da manipulação de objetos e de motricidade global e fina;

b) Expressão dramática – diz respeito a “um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (Ministério da Educação, 1997b, p. 59). Aqui, a equipa de AA tem em conta a ocorrência de situações de aprendizagem “de experimentação, de criação/fruição e de análise/interpretação e de comunicação” (IGEC, 2016b, p. 17) verbal e não-verbal, considerando também situações de utilização de jogos simbólicos, teatros, dramatizações e simulações com diversos objetos manipuláveis que permitam a recriação de situações reais e imaginárias com múltiplos significados para a criança (*idem, ibidem*);

c) Expressão plástica – neste domínio, as equipas de AA procuram compreender o modo de exploração das diversas técnicas de expressão plásticas (e.g. desenho, pintura, modelagem, raspagem, entre outras), aferindo, também, se a criança tem possibilidade de se exprimir abertamente e se é proporcionado espaço à representação das vivências individuais e grupais das crianças, priorizando, neste caso, estimular a capacidade de atribuir significado às experiências vivenciadas (IGEC, 2016b);

d) Expressão musical – assente no conhecimento dos sons e ritmos (Ministério da Educação, 1997b), a equipa de AA acompanha as situações de aprendizagem sonora e musical que direcionem as crianças para a descoberta e realização de sons e ritmos, mediante os cinco eixos: “escutar, cantar, dançar, tocar e criar” (*idem*, p. 64).

No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, há dois pontos fundamentais: o desenvolvimento da linguagem oral, em que o educador deve “alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções” (Ministério da Educação, 1997b, p. 68), num processo de

aprendizagem gradual da linguagem e a abordagem à linguagem escrita, não formalizada, que proporcione às crianças uma aproximação ao código escrito (*idem*). Nesse sentido, as equipas de AA observam as atividades que apelam (a) a situações intencionais de comunicação verbal e não-verbal; (b) ao aprofundamento do carácter lúdico da linguagem; (c) à familiarização ao código escrito e ao contacto com o código simbólico e (d) à aproximação a uma língua estrangeira, de modo informal. Para isso, o uso de materiais diversificados também se revela essencial na aprendizagem das crianças, a saber “blocos, cadernos, lápis de carvão, papel quadriculado, formulários” (IGEC, 2016b, p. 19), entre outros. Além disso, a utilização das tecnologias, também é um tópico de análise dos inspetores que fundamentam a sua aplicação para desenvolver “a capacidade de procurar informação, de comunicar, de produzir e sistematizar conhecimentos, considerando, ainda, a segurança” (*idem, ibidem*) na utilização de recursos educativos digitais, visto também pela intervenção ao JI SCJ quando as inspetoras aferiram a escassa utilização de recursos educativos digitais na sala de atividades (DC 97 – 18/03/2016).

O domínio da matemática alicerça-se na relevância de, a partir das situações quotidianas das crianças, desenvolver-se um leque de noções matemáticas e princípios lógicos (Ministério da Educação, 1997b). Assim, a equipa de AA atenta às atividades que incidem no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático baseadas em experiências do dia-a-dia, no apetrechamento da sala com materiais e jogos matemáticos e a sua efetiva utilização por parte das crianças e no apelo à resolução de problemas que abarquem todas as AC (IGEC, 2016b).

A área do conhecimento do mundo engloba uma parte de todas as AC e funda-se:

“[na] curiosidade natural das crianças e [no] seu desejo de saber [que se constituem] a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é [próprio] do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes” (Ministério da Educação, 1997b, p. 79).

É, assim, relevante para os inspetores perceberem se as crianças são estimuladas a desenvolver a sua curiosidade e desejo de conhecer novas situações, se lhes é proporcionada a exploração de situações que conduzam à descoberta e compreensão do mundo que as rodeia, se incentivam à familiarização com as ciências em atividades que incidam na abordagem aos saberes, por exemplo, de biologia, geografia e de história e se incitam ao desenvolvimento de conhecimentos pessoais e sociais (e.g. nome, idade e morada) posicionando-se em relação à família e ao outro. Em termos do espaço físico, os

inspetores dão importância à estruturação da área das ciências e à disposição de materiais que apelem à investigação e exploração desta área (DC 98 – 21/03/2016). Resumindo, alguns tópicos que os inspetores consideram na sua análise referem-se ao desenvolvimento de atividades e projetos ligados ao “conhecimento do ambiente natural e social” (IGEC, 2016b) e às ciências sociais e humanas que iniciem a partir dos saberes das crianças. Salienta-se ainda que os inspetores, na área-chave *construção e desenvolvimento do currículo*, consideram inaceitável a estruturação das atividades em sala sem ligação às AC precedentemente apresentadas (IGEC, 2016b).

A área-chave *apoio integrado e especializado* relaciona-se com a análise dos apoios pedagógicos disponibilizados às crianças. Neste caso, a equipa de AA acompanha os mecanismos de identificação de necessidades de apoio e a respostas educativas promovidas, tendo em conta as necessidades detetadas (DC 96 – 17/03/2016). Para isso, identifica primeiramente a existência de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no JI e posteriormente analisa os programas de intervenção que servem de base ao trabalho pedagógico com as crianças, como o PEI e o PIIP. A este nível, observou-se no JI SCJ um momento de interação e trabalho entre um menino com NEE e a educadora (DC 96 – 17/03/2016), atendendo-se a relação pedagógica estabelecida. Conforme as inspetoras, a articulação do trabalho realizado com outras entidades e famílias é essencial ao desenvolvimento da criança, pelo que há particular interesse da equipa em entender de que modo é que é desenvolvido o trabalho de articulação com outras instâncias e entender como é realizada a transição de crianças que usufruem destes apoios para o 1.º ciclo. Por isso, consideram inaceitável a ausência de mecanismos de apoio às necessidades demonstradas pelas crianças (IGEC, 2016b).

A área-chave *avaliação dos processos e dos resultados* engloba o campo de análise de avaliação do processo educativo e das aprendizagens das crianças. A equipa de AA aprecia a prática avaliativa do JI como um processo de regulação das aprendizagens e de fundamento ao planeamento da ação educativa, a monitorização dos planos educativos que vigoram, especificamente os PIIP e PEI e a inserção das crianças na estruturação da componente da avaliação das atividades desenvolvidas (IGEC, 2016b). Quanto à avaliação das aprendizagens, procura-se entender se a avaliação se direciona para o grupo e para cada criança e se é disponibilizada informação aos encarregados de educação e outros intervenientes sobre as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças (DC 97 – 18/03/2016). Neste sentido, considera-se inadmissível a ausência da avaliação do trabalho



desenvolvido, a avaliação circunscrita ao desenvolvimento das crianças, à “atribuição de classificações” e numa perspetiva de “juízo pessoal” (IGEC, 2016b).

Na área-chave *intervenção do educador*, observam-se dois campos: 1) a relação pedagógica – o trabalho que se estabelece em sala entre o educador e as crianças, em que se atende, no campo de intervenção do educador, à estimulação da interação e valorização das crianças individualmente, e em grupo, se incute o gosto e estabelece oportunidades para a realização das tarefas e desenvolvimento de aprendizagens, fomenta o “desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania” (IGEC, 2016b, p. 25), desenvolve “momentos de consolidação e sistematização das aprendizagens, com caráter intencional” (*idem, ibidem*), entre outros; 2) a relação com as famílias – os inspetores reconhecem a importância de conhecer o papel das famílias no processo educativo, no que concerne à relação estabelecida com o educador e à intervenção dos pais na ação educativa (DC 97 – 18/03/2016 e DC 98 – 21/03/2016). Para os inspetores é inaceitável assistir à condução desmesurada da prática letiva pelo educador que não considere a participação e ideias das crianças (IGEC, 2016b).

A área-chave *dinâmica do estabelecimento educativo* tem em conta a dinâmica com as crianças, com a família e a comunidade, entre os vários profissionais, com o diretor pedagógico e com o responsável pelo estabelecimento e as práticas de autoavaliação. Em relação à dinâmica com as crianças, a equipa analisa evidências do acolhimento e atenção disponibilizados à criança, da ampliação das interações das crianças com outros grupos, por exemplo, com crianças do 1.º ciclo para facilitar a sua integração no início da escolaridade básica, desenvolvendo outros mecanismos de integração das crianças e da implementação da componente de apoio à família que deve ser sustentada em “momentos mais livres (menos estruturados) e de maior fruição” (*idem*, p. 26). Quanto à dinâmica com a família e a comunidade, os inspetores consideram a intervenção das famílias nas atividades desenvolvidas e no funcionamento do JI (e.g. a regularidade da participação nas atividades e reuniões e consideração das opiniões dos pais) e a participação da comunidade face ao “aproveitamento dos recursos de que dispõe e a intervenção dos parceiros locais. A dinâmica entre os vários profissionais, com o diretor pedagógico e com o responsável pelo estabelecimento, verifica-se a diversos níveis, como: o desenvolvimento de formação e garantia de condições de trabalho dos funcionários, a previsão de momentos para planear e avaliar o trabalho pedagógico, o desempenho da função técnico-pedagógica com autonomia por parte do educador, o desenvolvimento de

atividades socioeducativas e o clima relacional entre colaboradores (IGEC, 2016b; DC 97 – 18/03/2016). Finalmente, na dinâmica assente nas práticas de autoavaliação do JI, a equipa da inspeção analisa se o processo de autoavaliação tem em conta os efeitos das práticas educativas nas aprendizagens das crianças, os materiais de trabalho em termos de qualidade, quantidade e adequação às atividades, os equipamentos e instalações e os efeitos da autoavaliação no desenvolvimento profissional dos profissionais e na organização pedagógica do JI (IGEC, 2016b).

### 3.2. Relação dos inspetores com a comunidade educativa

O processo relacional entre inspetores e intervenientes dos JI constitui uma dimensão importante na concretização da atividade de acompanhamento da EPE. Desde logo, a configuração da ação inspetiva dos JI tem subjacente uma perspetiva de conhecer e acompanhar as práticas educativas, o que pressupõe que se incuta uma relação entre inspetores e inspecionados mais aberta e de apoio, no decorrer dos quatro dias de intervenção, objetivando a melhoria do funcionamento do JI. Durante o acompanhamento do JI SCJ, constatei o estabelecimento de uma relação baseada na abertura e frontalidade entre todos os intervenientes, que se funda na constante entreajuda e na resolução de questões que não se encontrem em conformidade com o disposto legalmente. Com base nesta intervenção e conforme a entrevistada E6, compreendeu-se que a postura do inspetor se afasta por completo da perspetiva de controlar e fiscalizar procedimentos, bem pelo contrário, se o mesmo deteta inconformidades legais, procede ao registo das mesmas, no sentido de apoiar os profissionais a regularizarem a situação do JI e a alcançarem um serviço de qualidade (DC 97 – 18/03/2016). A este propósito, observou-se que, aquando da identificação de incorreções, a equipa dialogou com os membros do estabelecimento educativo, procurando soluções para alcançar a conformidade legal, como a situação do reconhecimento da diretora pedagógica e da autorização de funcionamento do centro social por parte do ME, em falta no JI SCJ, sendo que “através dos documentos (do ME e da Segurança Social) [procedeu-se a] uma análise conjunta para entender o ponto de situação da autorização de funcionamento do estabelecimento educativo” (DC 97 – 18/03/2016).

Constatou-se que a postura da equipa inspetiva na condução desta atividade vai ao encontro de alcançar a qualidade das práticas educativas no JI, onde a sua atuação “é perspetivada pela importância de resolver as questões que surjam da atuação dos

profissionais em prol do bem-estar das crianças e do bom funcionamento do JI e também de estimular a reflexão dos profissionais sobre as suas práticas educativas” (DC 97 – 18/03/2016). Há um trabalho de parte a parte, na identificação de aspetos que podem ser melhorados e na preocupação em analisar conjuntamente as práticas a melhorar, no sentido de negociar outras perspetivas de trabalho pedagógico (DC 98 – 21/03/2016). Ademais, apesar de delimitada temporalmente, a AA não cessa nos quatro dias de intervenção, visto que há estabelecimentos que procuram continuar a manter o contacto com a equipa inspetiva, no sentido de consultar estes profissionais acerca do trabalho que vão desenvolvendo ao longo do ano. A disponibilidade dos inspetores para as dúvidas que surgem por parte dos educadores é notória, sendo percecionada no JI SCJ, a solicitação do apoio da equipa:

“(…) diretora pedagógica questionou (...) se durante este ano letivo e o próximo, no momento em que tiverem dúvidas ou simplesmente queiram entender se estão no caminho certo, podem contactar as inspetoras. A equipa mostrou-se disponível para qualquer contacto que venha do Centro Social” (DC 98 - 21/03/2016).

No entanto, não está só em causa a reflexividade de contrariedades e melhorias no trabalho dos JI, destacando-se também que a AA é sustentada pela preocupação dos inspetores em apoiar estes estabelecimentos na divulgação das práticas exemplares que são bastante enaltecidas pela equipa inspetiva.

#### **Eixo 4 – Operacionalização e apresentação dos resultados da atividade inspetiva (sobre o resultado)**

##### **4.1. Modo de tratamento das informações recolhidas - processo final da atividade de acompanhamento**

No decorrer da atividade, os inspetores recorrem a metodologias qualitativas, das quais resultam as informações necessárias à elaboração do relatório final e privilegiam a triangulação dos dados provenientes de diversas fontes (IGEC, 2014a), com base em análise documental, na observação das instalações e equipamentos, na observação da prática letiva, nas entrevistas em painel e nas conversas e reuniões informais estabelecidas durante a atividade (DC 94 – 15/03/2016). Ao longo dos dias de concretização da AA, todas as informações relevantes acerca do funcionamento das instituições de EPE são registadas, atendendo às áreas-chave que constituem a estrutura organizativa do relatório final de acompanhamento (Anexo 14, E6).

O primeiro dia organiza-se em função da análise do planeamento da ação educativa<sup>18</sup> recorrendo-se a informação retirada dos documentos de suporte ao trabalho realizado no estabelecimento educativo. A partir da observação da prática letiva, no segundo dia, e não existindo um guião formalmente estruturado de observação, a equipa procura evidências, mediante observação, relativas à articulação do planeamento da ação educativa com as práticas pedagógicas implementadas, à organização do ambiente educativo (nas vertentes de espaço, tempo e grupo), ao trabalho das OCEPE nas atividades implementadas, à intervenção do educador com as crianças e à avaliação do processo educativo e das aprendizagens das crianças (DC 96 – 17/03/2016). Na observação da componente letiva, faz-se uma abordagem informal às crianças, direcionada para as atividades e aprendizagens que desenvolvem no JI (o que mais gostam, o que menos gostam e questões relacionadas com as suas rotinas) e para a participação dos pais no JI (DC 96 – 17/03/2016).

Nas entrevistas em painel (terceiro dia) são vários os intervenientes inquiridos neste processo, cujas entrevistas se realizam com base em guiões estruturados que constam no roteiro. Na entrevista ao diretor pedagógico, as equipas de AA procuram compreender o processo de organização do ambiente educativo, no que respeita aos grupos, espaços, tempo e materiais de trabalho; o processo subjacente ao planeamento da ação educativa; as relações entre os profissionais, dentro da concretização de reuniões; a articulação com auxiliares e outros intervenientes e a supervisão e formação dos mesmos; as relações com a direção e com as tutelas e a participação dos pais e encarregados de educação na ação educativa (IGEC, 2016). No campo das entrevistas aos educadores de infância, procede-se a uma categorização do processo de planeamento da ação educativa (concretamente, do PE, do RI, dos projetos curriculares de grupo, do planeamento dos dias de trabalho e da construção do currículo, tendo em conta as OCEPE), da prática letiva e da sua avaliação, do envolvimento dos pais e encarregados de educação nas atividades dos JI, do apoio à integração das crianças no 1.º ciclo e da relação com e entre os profissionais (também subjacente à realização de reuniões pedagógicas, à supervisão e formação). No painel de entrevistas aos pais e encarregados de educação, a equipa recolhe informação sobre a escolha da instituição de educação, o trabalho pedagógico que desenvolve, a participação no estabelecimento e, mais concretamente, no grupo em que se insere a criança, no que respeita ao PE, ao projeto curricular de grupo e às atividades

---

<sup>18</sup> Ver a este propósito Eixo 2.

desenvolvidas no JI (e.g. festas) e a informação em relação às crianças, neste caso, incidindo no conhecimento da ligação da criança com o educador e auxiliar e na avaliação das aprendizagens.

A partir da experiência de acompanhamento do JI SCJ, deparei que a análise das informações que resultam destes instrumentos de recolha de dados é realizada consoante a área-chave em estudo. As asserções que resultam deste trabalho são explanadas no relatório do JI, que se apresenta como um documento que “materializa as conclusões da atividade e pretende ser um instrumento de melhoria para diferentes dimensões do funcionamento pedagógico do estabelecimento” (IGEC, 2016a, p. 25). Este relatório organiza-se em aspetos a destacar, como práticas exemplares, que são consideradas merecedoras de difusão pelo impacto que possuem na ação educativa do JI; aspetos a melhorar, definidos como elementos que podem ser trabalhados em perspetivas diferentes e aspetos a corrigir que se destacam pelas situações de desconformidade com os normativos e orientações de referência<sup>19</sup> para a EPE e que surgem no final do relatório.

No final do relatório existe um campo de observações, onde se estabelece o agendamento da intervenção de continuidade, quando no JI intervencionado existirem aspetos a corrigir e a melhorar, combinando-se com o diretor pedagógico o período de realização da ação (DC 98 – 21/03/2016). Concretizada a intervenção, há duas situações que podem ocorrer e que os inspetores têm que apreciar: 1) quando se verifica a necessidade de melhorias, a equipa inspetiva pode decidir selecionar o JI para uma intervenção de continuidade no ano seguinte. Neste caso, avisa-se a DGEstE solicitando o acompanhamento técnico-pedagógico da sua parte (IGEC, 2016b); 2) quando se verifica que os intervenientes pedagógicos do JI “não demonstram empenho em alterar e corrigir as práticas, comunica-se à DGEstE, no sentido de ser equacionada a manutenção do Acordo de Cooperação celebrado no âmbito do Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar” (IGEC, 2016b, p. 6).

Finalizada a intervenção, remete-se ao JI o projeto de relatório, sendo que a partir do momento em que é acusada a sua receção, se contabilizam 10 dias úteis de prazo limite de direito ao contraditório por parte do JI (IGEC, 2016b). A este propósito, a inspetora E6 salientou que não é frequente a receção de pronúncia dos JI e, quando o fazem, focam-se sobretudo na importância de fazer chegar à IGEC que já se encontram a trabalhar nas asserções propostas pela equipa inspetiva, no sentido de melhorar a prática educativa do

---

<sup>19</sup> Ver a este propósito Anexo 15.

JI. Todavia, se os JI exercerem direito ao contraditório, o documento é enviado à equipa inspetiva, que procede à sua análise: quando existem dados a retificar fazem-se as devidas correções e informa-se a sua alteração ao diretor pedagógico e as coordenadoras da atividade (IGEC, 2016b); quando as asserções suscitam dúvidas “acusa-se a sua receção, via *email*/ofício, informando que os juízos de valor efetuados na intervenção inicial se mantém e que, aquando da intervenção de continuidade, as questões identificadas serão alvo de reflexão, dando-se igualmente conhecimento à coordenação da atividade” (IGEC, 2016, p. 10). Findo o prazo de contraditório, o projeto de relatório é convertido para a versão final e enviado pela ATI à sede da IGEC para homologação do Senhor Inspetor-Geral da IGEC e, uma vez homologado, é encaminhado pela ATI ao JI intervencionado. Quanto à divulgação dos resultados, a entrevistada E6 assegura que é uma preocupação da atividade, visto que:

“[uma] das indicações que nós damos no relatório é que quando recebam o relatório esse relatório seja um elemento no fundo para discussão pela equipa pedagógica e também [de] divulgação aos pais. Há uns que afixam nos placares, dão conhecimento, conforme eles se organizam, nas reuniões de pais, portanto é assim que garantimos a sua divulgação” (Anexo 14, E6).

#### 4.2. Dimensões contempladas e os resultados dos relatórios conclusivos da atividade dos JIRP - IPSS

As dimensões exploradas nos relatórios das atividades de acompanhamento vão ao encontro das vertentes de análise já mencionadas<sup>20</sup>, que se constituem um reflexo exemplar e a melhorar do trabalho que tem sido levado a cabo no contexto da ação pedagógica dos JI. Deste modo, com base em análise de conteúdo dos relatórios no ano letivo 2014-2015, procedo, de seguida, à análise das dimensões contempladas nos relatórios dos JI intervencionados. Tive em conta os aspetos a melhorar e a corrigir, incidindo ainda nos aspetos exemplares.

##### *Planeamento da ação educativa*

A primeira dimensão contemplada no relatório - *planeamento da ação educativa* - constitui-se a dimensão com maior número de asserções, conforme o relatório global da atividade (IGEC, 2016a). Aqui, revela-se que os JI nem sempre assentam o planeamento da ação educativa na caracterização do grupo, e atendendo a cada criança individualmente, descurando o desenvolvimento de atividades em sala que incidam em

---

<sup>20</sup> Ver a este propósito Eixo 3.

propostas desafiantes e assentes na evolução e necessidades manifestadas pelas crianças. Entende-se que o planeamento deve incidir bastante nas propostas das crianças, muito pela oportunidade de intervenção no processo educativo que beneficia tanto o grupo, como cada criança individualmente. Também manifestam deficiências ao nível do planeamento da participação das famílias no processo educativo enquanto intervenientes que devem ser considerados no “respeito pelos seus saberes e pelo seu meio cultural e social como parte interveniente do processo educativo” (IGEC, 2016a, p. 13).

Partindo da premissa de que o processo de planeamento deve ser visto como “elemento regulador da prática educativa” (*idem, ibidem*), a equipa de AA evidencia a constante abstração dos educadores, no que respeita à componente do planeamento do contexto educativo, sendo que este processo permite “ao educador antecipar e decidir o que é importante trabalhar com as crianças, mas ao mesmo tempo tem de estar aberto a situações imprevistas que podem suscitar aprendizagens significativas” (*idem, ibidem*). Em termos de documentos do planeamento com maior número de asserções, encontra-se os RI, considerados incompletos, ocultando informações sobre a gratuitidade e duração da componente letiva, a componente de apoio à família (e.g. serviços) e o cargo e competências inerentes ao diretor pedagógico.

No JI SCJ foram contemplados vários aspetos a melhorar: (1) antever, nos documentos de planeamento, a participação dos pais e encarregados de educação. Percebe-se que há uma participação indireta, mas não contemplada nos documentos, como o PE; (2) apreciar as propostas das crianças no planeamento da ação educativa; (3) abranger no RI as informações da componente educativa (duração e gratuitidade) e da componente de apoio à família (horários dos serviços); (4) incluir o cargo da diretora pedagógica e funções inerentes no RI, bem como o cargo e respetivas funções da coordenadora pedagógica; (5) abarcar nos documentos de planeamento a organização, a coordenação e a avaliação das atividades de animação socioeducativa e (6) analisar a coerência “entre os projetos curriculares de grupo, as planificações e os instrumentos de avaliação das aprendizagens das crianças, no sentido de assegurar a gestão equilibrada e transversal das várias AC” (DC 98 – 21/03/2016), tendo-se salientado que os documentos revistos espelham o princípio de um bom trabalho ao qual necessitam dar continuidade.

#### *Organização do ambiente educativo*

A segunda dimensão – *organização do ambiente educativo* – também se revela uma área com bastantes asserções a melhorar e simultaneamente com mais asserções de práticas exemplares, no que concerne ao espaço e materiais, ao tempo e ao grupo da EPE. Conforme o relatório global da atividade (IGEC, 2016a), os espaços e os materiais abrangem, em maior número, os equipamentos informáticos e os materiais de suporte à atividade experimental nas mais diversas ações (e.g. observar, recolher dados, registar conclusões, entre outras). Outro ponto destacado pelos inspetores incide na “necessidade de melhorar a qualidade, variedade e funcionalidade de materiais” (IGEC, 2016a, p. 14), no sentido de apoiar o desenvolvimento de atividades que possibilitem a concretização efetiva do currículo. Em relação ao tempo e, dada a importância do desenvolvimento do currículo na EPE, a maioria das asserções vão ao encontro da necessidade de adequar e equilibrar o tempo de trabalho das diferentes AC em sala. Outras asserções assentam na organização dos grupos em sala de atividades, predominando “a ação educativa centrada no trabalho em grande grupo, em detrimento de uma organização em pequenos grupos, pares e individual” (IGEC, 2016a, p. 14). Isto inviabiliza a proximidade e o contacto mais individualizado do educador com as crianças, interferindo no desenvolvimento das suas aprendizagens. Além disso, na organização dos grupos, deve-se atender à importância de se proporcionar a interação entre crianças de diferentes idades para troca de saberes e experiências, o que pelo relatório global, constitui outro aspeto que carece de melhorias nos JI.

No caso do relatório do JI SCJ, esta dimensão também tem inscritos alguns dos aspetos destacados anteriormente. Sobre o grupo, a equipa inspetiva referenciou a importância de refletirem a abrangência de idades na organização do grupo, privilegiando também a interação entre crianças de diferentes idades. Sobre o tempo, a equipa aludiu à organização do tempo letivo de cinco horas diárias, componente inerente à responsabilidade das educadoras. Sobre o espaço, a equipa salientou a relevância de dotar as salas de equipamentos informáticos para serem usados como recursos educativos e implementar áreas na sala de atividades que incidam nas propostas das crianças (DC 98 – 21/03/2016).

#### *Construção e desenvolvimento do currículo*

A terceira dimensão – *construção e desenvolvimento do currículo* – pese embora patenteie um peso significativo de aspetos a destacar positivamente, é também a área que



congrega um avultado número de asserções a melhorar. Salienta-se a deficiente articulação das AC, que deve ser desenvolvida numa perspetiva de abordagem integradora das várias áreas e a necessidade de apelo a práticas de investigação que abranjam as várias AC e que incidam na exploração das tecnologias de informação e em atividades de carácter experimental (IGEC, 2016a). Também como aspeto a melhorar surge “a exploração de situações emergentes e das propostas das crianças com o objetivo de desenvolver o currículo com base em experiências de aprendizagem significativas e contextualizadas” (*idem*, p. 14), situações que decorrem da insuficiente capacidade de ouvir as crianças e da diminuta atenção às suas propostas e saberes. Incidindo concretamente nas AC, destacam-se duas situações com maior número de asserções: (a) na área de expressão e comunicação supõe-se que as crianças comecem a desenvolver um contacto mais próximo com o domínio de diversas formas de linguagem, no entanto observa-se que os JI desenvolvem esta aprendizagem com recorrência a instrumentos estereotipados, como fichas pré-escolarizadas, bem como a ministração de conteúdos do 1.º ciclo que não se enquadram nos princípios das OCEPE; (b) na área de formação pessoal e social, destacam-se poucas evidências de trabalho desta área em relação a “situações de aprendizagem que envolvam e responsabilizem as crianças ao nível do planeamento, execução e avaliação de atividades e projetos” (IGEC, 2016a, p. 14).

No relatório conclusivo do JI SCJ, os aspetos a melhorar recaíram, primeiro, na necessidade de se assegurar a “abordagem equilibrada de todas as AC previstas nas OCEPE, da responsabilidade das educadoras de infância, de forma integrada e articulada, com recurso a materiais e instrumentos desafiadores, incluindo as tecnologias da informação” (DC 98 – 21/03/2016). Neste caso, a equipa de AA mencionou que, no momento das práticas letivas, “viram ser trabalhadas as AC, porém não possuem nenhum instrumento que mostre que as áreas foram trabalhadas em sala” (*idem, ibidem*), compreendendo a importância de recorrer a instrumentos de monitorização do trabalho desenvolvido em sala de atividades. O segundo ponto prende-se com a necessidade de se considerar, no desenvolvimento do currículo, as propostas das crianças (e.g. aspetos que emergem do quotidiano). No terceiro ponto, relacionado com a AC conhecimento do mundo, ressaltou-se a necessidade de se “partir dos saberes das crianças e da sua curiosidade natural, incentivando e reforçando situações que impliquem observar, experienciar, interpretar, registar, concluir e comunicar, com o apoio de materiais disponibilizados com essa intencionalidade” (*idem, ibidem*). Finalmente, o quarto ponto

incidiu na reflexão da utilização de instrumentos estereotipados, inerentes à preparação para a entrada na escolaridade obrigatória e que são desadequados para as crianças que frequentam os JI.

#### *Apoio integrado e especializado*

A quarta dimensão – *apoio integrado e especializado* – emerge no relatório global “como um aspeto crítico, referindo-se, maioritariamente, a aspetos a melhorar” (IGEC, 2016a, p. 16) direcionados para o reconhecimento precoce das necessidades das crianças, que obrigue ao desenvolvimento de um programa adequado e atempado às suas necessidades; o delineamento de estratégias pedagógicas que se adequem às necessidades encontradas; o desenvolvimento de um trabalho articulado entre profissionais (educadores, técnicos e docentes) na intervenção com as crianças; a avaliação do progresso e eficácia das estratégias implementadas com as crianças, visto pelas suas aprendizagens e a “sobreposição do tempo de respostas reabilitativas (terapias) com o tempo de componente letiva” (*idem, ibidem*).

No caso do JI SCJ, foi contemplado um aspeto positivo, que se destaca, pela sua prática exemplar, relacionado com o trabalho articulado entre os diferentes intervenientes educativos, envolvendo também os pais e encarregados de educação, “na definição, implementação e avaliação das respostas educativas às crianças com necessidades educativas especiais, com resultados positivos nas suas aprendizagens e inclusão no grupo e no JI” (DC 98 – 21/03/2016).

#### *Avaliação dos processos e dos resultados*

A quinta dimensão – *avaliação dos processos e dos resultados* – congrega no relatório global muitas asserções relativas a aspetos que carecem de melhoria, tais como: a consideração da avaliação do processo assente na regulação do contexto educativo; a adequação das intenções educativas ao grupo de crianças, considerando também a escolha dos recursos e materiais de sustentação à implementação do currículo; a avaliação em duas perspetivas “formativa/formadora no sentido de melhorar a intervenção educativa – recolher informação e reinvesti-la na ação pedagógica” (IGEC, 2016a, p. 15); a consideração da participação das crianças no processo de avaliação e autoavaliação; a avaliação das aprendizagens “sustentada em instrumentos de observação e registo diversificados e facilitadores da observação das crianças, em vários contextos” (*idem, ibidem*) e a congruência dos instrumentos utilizados com a ação educativa do

educador; a consideração da avaliação com a participação dos pais, assente na importância de conhecer melhor a criança e na harmonização da educação da criança em dois espaços fundamentais (família e JI) e, por fim, (re)consideração da avaliação da criança e da informação a reportar aos pais que deve assentar numa avaliação descritiva e atinente às aprendizagens, tendo por base as OCEPE.

Em relação ao JI SCJ foram contemplados dois aspetos a melhorar: a implementação da avaliação do trabalho desenvolvido, no sentido de regular o processo educativo nas vertentes de planeamento, realização e avaliação da ação educativa e a transmissão de informação descritivas e das aprendizagens das crianças aos pais e encarregados de educação.

#### *Intervenção do educador*

A sexta dimensão – *intervenção do educador* – apresenta um número significativo de práticas a destacar no que concerne à relação pedagógica constituída entre o educador e as crianças. Simultaneamente, manifesta aspetos a melhorar que se relacionam com a necessidade do educador demarcar a intencionalidade na prática educativa, usufruindo de situações emergentes (*idem*, p. 16), “aproveitar oportunidades no sentido de se proporem estratégias e de se disponibilizarem alguns instrumentos para as crianças sistematizarem e consolidarem as aprendizagens realizadas” (*idem, ibidem*), implicar as crianças no processo educativo, no sentido de envolvê-las na estruturação das suas aprendizagens e organização do ambiente e atividades educativas e intervir com um papel mais de apoiar e desafiar para o desenvolvimento de atividades de cariz lúdico e assentes nas escolhas das crianças.

No JI SCJ foram destacadas as práticas do JI de abertura e proximidade às famílias e assente nas necessidades das crianças que proporcionam “relações securizantes e de confiança com impacto no seu bem-estar e nas suas aprendizagens” (DC 98 – 21/03/2016) e como aspeto a melhorar, o desenvolvimento de momentos mais livres que propiciem às crianças a seleção de diferentes tipos de atividades, evitando uma ação pedagógica focada na educadora.

#### *Dinâmica do estabelecimento educativo*

A sétima e última dimensão – *dinâmica do estabelecimento educativo* – é a que apresenta o maior número de aspetos a destacar relacionadas com as condições da organização do estabelecimento educativo. Igualmente, emerge uma grande proporção de

aspetos a melhorar em vários âmbitos. Primeiro, a transição para o ensino básico, em que os JI intervencionados carecem de mecanismos que facilitem a integração das crianças neste nível educativo (salienta-se a necessidade de intervenção dos diferentes profissionais (incluindo as famílias) na preparação da transição das crianças para realidades diferentes (EPE e 1.º ciclo)). Segundo, a importância das reuniões pedagógicas para o trabalho colaborativo, no sentido de se refletirem temáticas do currículo e no âmbito do planeamento do tempo letivo e não letivo. Terceiro, a componente de apoio à família, que deve ser organizada num espaço e tempo distintos da componente letiva, contemplando um efetivo planeamento, acompanhamento e avaliação da componente de apoio à família. Quarto, a formação dos profissionais, que deve assentar num “denominador comum a todos os profissionais enquanto parte integrante do seu desenvolvimento profissional e contínua atualização” (IGEC, 2016a, p. 15). E quinto, a liderança do diretor pedagógico, como coordenador da EPE, deve assegurar a implementação das OCEPE e monitorizar os profissionais dos JI.

No relatório do JI SCJ, esta dimensão contemplou um aspeto marcadamente positivo, em relação à formação contínua que é proporcionada aos intervenientes do JI (educadoras e auxiliares da ação educativa) por parte da direção pedagógica e abarcou quatro aspetos que são sublinhados como elementos que devem ser alvo de melhoria: a) privilegiar momentos de reflexão e interajuda em relação às OCEPE, nas reuniões pedagógicas, atendendo ao planeamento, desenvolvimento e avaliação do currículo; b) organizar o horário de trabalho das educadoras, assegurando uma componente letiva e outra não letiva, “de modo a garantir nesta última, a preparação de materiais, atendimento aos encarregados de educação, realização de reuniões para planeamento e avaliação da prática educativa e das aprendizagens das crianças e outras reuniões” (DC 98 – 21/03/2016); c) desenvolver mecanismos de integração das crianças na escolaridade básica e d) atendendo à componente de apoio à família, desenvolver processos de planeamento, monitorização e avaliação e assegurar atividades de animação socioeducativa distintas das atividades concebidas para a componente letiva.

#### *Aspetos a corrigir*

Os relatórios apresentam, no final, o campo respeitante a aspetos a corrigir, que decorrem do incumprimento do quadro legal da EPE, dos quais se destacam os seguintes: incumprimento da componente letiva de cinco horas diárias com maior número de asserções, o não reconhecimento do diretor pedagógico e a ausência de autorização de

funcionamento do JI; a contribuição monetária dos pais para atividades que se realizam no tempo da componente letiva, a constituição dos grupos com mais de 25 crianças e a escassa qualidade e quantidade de materiais para a realização de atividades em sala (IGEC, 2016a).

No contexto dos aspetos a corrigir que se referem ao JI SCJ, estes não diferem dos três primeiros aspetos acima referidos e que se verificam na grande maioria dos JI intervencionados, relativos ao incumprimento das cinco horas letivas, à ausência de autorização do funcionamento do JI e ao não reconhecimento do diretor pedagógico, acrescentando mais um, no que se refere ao desrespeito do número de crianças por sala conforme o acordo de cooperação assinado pelo JI.

## **5. Principais conclusões**

Procurando responder à questão “De que modo a IGEC criou e desenvolveu a atividade dos Jardins de Infância da Rede Privada - IPSS?” apresento, neste ponto do trabalho, as principais conclusões do projeto de investigação, organizadas segundo os quatro eixos de análise.

### Eixo 1 – A atividade dos JIRP - IPSS (sobre a substância)

No primeiro eixo de análise procurou-se conhecer a atividade de acompanhamento dos JI, nos mais diversos aspetos: o contexto em que surge, os seus objetivos/propósito, o dispositivo de intervenção da IGEC e as expectativas colocadas na atividade.

A ação dos JIRP – IPSS (surgida em 2013) integra o Programa de Acompanhamento e resulta das competências da IGEC – inscritas no Decreto Regulamentar n.º 15/2012 e na Lei n.º 5/97, capítulo VIII *Avaliação e Inspeção* – e da celebração dos acordos de cooperação que incumbe as instâncias centrais de assegurar a qualidade do serviço educativo e o bom funcionamento dos JI. É uma atividade que objetiva, além de outros aspetos, acompanhar as práticas educativas das instituições educativas, incidindo nas dimensões do planeamento, gestão do currículo e avaliação dos processos e aprendizagens das crianças. Foi concebida para ser desenvolvida em quatro dias de intervenção nos JI: (i) apresentação da atividade e análise documental; (ii) concretização da observação da prática letiva (OPL); (iii) realização das entrevistas em painel (aos encarregados de educação e pais, às educadoras de infância e ao diretor pedagógico) e (iv) elaboração e apresentação do relatório conclusivo. Neste processo inclui-se, ainda, a intervenção de continuidade, entre dois a três dias, de acompanhamento ao trabalho

realizado pelos JI, no sentido de ultrapassar os aspetos considerados a melhorar e a corrigir. As expectativas colocadas na atividade assentam na contribuição para a melhoria do funcionamento das instituições educativas, assegurando o bem-estar e a qualidade das aprendizagens das crianças.

## Eixo 2 - Processo de planeamento da atividade dos JIRP – IPSS (sobre o processo prévio à atividade)

O segundo eixo de análise do presente estudo incidiu em caracterizar o processo de planeamento da atividade, os seus intervenientes e os instrumentos de apoio.

As fases de planeamento da atividade incluem a seleção dos JI - tomada de decisão conjunta das chefes de equipa com a colaboração das interlocutoras-; o processo de formação das equipas – em que pelo menos um dos inspetores deve possuir formação inicial em EPE -; o processo de formação profissional – que incide na organização de formações anuais e de formação entre pares para os inspetores -; a comunicação da atividade aos JI – que contempla o envio de um ofício com a solicitação do preenchimento de uma ficha de caracterização do JI a intervencionar – e o processo de planeamento de cada atividade – desenvolvido de acordo com a metodologia de trabalho de cada equipa de AA.

Na atividade intervêm diversos atores: da parte da IGEC, duas coordenadoras, três chefes de equipa e três interlocutoras, os inspetores que operacionalizam a atividade nos estabelecimentos e uma perita externa (responsável pelas OCEPE) que apoia o trabalho da IGEC; nos JI destaca-se o responsável pelo funcionamento pedagógico do estabelecimento educativo, o diretor pedagógico e outros atores que intervêm como elementos centrais na prestação do serviço educativo, os educadores de infância e os técnicos de apoio à EPE.

Para operacionalizar a atividade no terreno, a IGEC baseia-se no roteiro da atividade, que define o procedimento metodológico do programa, na ficha de caracterização, constituindo esta o primeiro contacto da IGEC com o JI, na análise dos documentos estruturantes da ação educativa, nas observações dos momentos informais e das práticas educativas, nas entrevistas em painel aos diversos intervenientes-chave (diretor pedagógico, os educadores de infância, pais e encarregados de educação) e nas conversas informais que se estabelecem ao longo da atividade.

### Eixo 3 – Caracterização do trabalho dos inspetores na atividade dos JIRP - IPSS (sobre o processo durante a atividade)

No terceiro eixo de análise objetivou-se conhecer o trabalho de acompanhamento dos inspetores em relação às dimensões: planeamento, gestão do currículo e avaliação dos processos e das aprendizagens das crianças, na EPE e apreciar a relação dos inspetores com a comunidade educativa.

No terreno, a equipa de AA procura conhecer o trabalho realizado em sete campos de análise, a saber: 1) *Planeamento da ação educativa* - análise e apreciação dos documentos de planeamento do JI que se estabelecem a dois níveis: macro (RI, PE e PA) e micro (projeto curricular de grupo); 2) *Organização do ambiente educativo* - perspetivado em três campos de análise: a organização dos grupos (entendendo critérios subjacentes para a organização dos grupos iniciais nos JI e o trabalho desenvolvido em sala, verificando a constituição dos grupos de trabalho – grande grupo, pares e individual – em valorização, também, das especificidades e interesses das crianças); a organização do espaço (perceção da organização e composição do espaço educativo, em diversas vertentes, como conservação e segurança do JI, organização das áreas pedagógicas da sala, exposição dos trabalhos das crianças, qualidade e diversidade de materiais de trabalho, entre outras); a organização do tempo (determina-se pela gestão equilibrada e flexível do tempo das atividades desenvolvidas nos vários contextos e pela diversificação das atividades de modo a assegurar o trabalho das várias AC); 3) *Construção e desenvolvimento do currículo* – integra o trabalho educativo desenvolvido em sala de atividades com as crianças e estabelece-se nas seguintes áreas e domínios de conteúdo: área de formação pessoal e social transversal às AC em que devem ser trabalhados, a título de exemplo, temas relacionados com a solidariedade, multiculturalidade, questões de género, vivência democrática e cidadania; área de expressões e comunicação que envolve a apropriação e aprendizagem de elementos relativos à atividade simbólica e ao gradual domínio de diversas formas de linguagem, destacando-se os seguintes domínios - expressões (motora, dramática, plástica e musical), linguagem oral e abordagem à escrita e matemática; e área de conhecimento do mundo que se estabelece como uma área integrada em todas as AC e que “envolve todo o conhecimento e a relação com as pessoas, objetos, mundo natural e construído” (Site DGE, 2016); 4) *Apoio integrado e especializado* - relaciona-se com a análise dos apoios pedagógicos disponibilizados às crianças e a implementação de medidas educativas que respondam às NEE das crianças,

como o PIIP e o PEI; 5) *Avaliação dos processos e dos resultados* – abrange o campo de análise de avaliação do processo educativo e das aprendizagens das crianças; 6) *Intervenção do educador* – distingue-se em dois campos a) a relação pedagógica percecionada pelo trabalho que se desenvolve em sala de atividades entre o educador e as crianças e b) a relação com as famílias em que a equipa de AA procura conhecer o seu papel no processo educativo, no que concerne à relação estabelecida com o educador e à intervenção dos pais na ação educativa; 7) *Dinâmica do estabelecimento educativo* – em que a equipa de AA valoriza a dinâmica com as crianças, com a família e a comunidade, entre os vários profissionais, com o diretor pedagógico e com o responsável pelo estabelecimento e, ainda, as práticas de autoavaliação desenvolvidas no JI. Quanto ao processo relacional, no decorrer da atividade de acompanhamento do JI SCJ, percecionei que a relação que os inspetores estabelecem com a comunidade educativa alicerça-se no apoio mútuo, na abertura e na frontalidade, em busca da melhoria das práticas educativas do JI e na resolução de questões que não estejam em conformidade com o disposto legalmente, visando o bem-estar das crianças e do bom funcionamento do JI.

#### Eixo 4 - Operacionalização e apresentação dos resultados da atividade inspetiva (sobre o resultado)

No quarto eixo pretendeu-se conhecer o modo de tratamento das informações recolhidas, antes e durante a visita aos JI, ou seja, todo o processo final da atividade de acompanhamento e apreciar as dimensões contempladas e os resultados dos relatórios conclusivos da atividade, tendo por base uma análise de conteúdo dos relatórios no ano letivo 2014-2015 (aspetos a melhorar e a corrigir) e do relatório conclusivo da atividade do JI SCJ (aspetos exemplares, a melhorar e a corrigir).

Para operacionalizar a atividade, a equipa de AA recorre a metodologias qualitativas (análise documental, observação das instalações, equipamentos e da prática letiva, entrevistas em painel e conversas e reuniões informais) e à triangulação dos dados, resultando informações essenciais à elaboração do relatório final que se estrutura pelas áreas-chave em cima abordadas. O relatório organiza-se em aspetos a destacar (práticas que primam pela excecionalidade); aspetos a melhorar (que podem ser trabalhados) e a corrigir (aspetos que se encontram em inconformidade legal). Inclui-se, no final do relatório, um campo de observações que evidencia a data de intervenção de continuidade para acompanhamento do JI. Na intervenção de continuidade, no caso de persistirem aspetos a corrigir e a melhorar, emite-se uma informação para a entidade competente, a



DGEstE, que deve proporcionar acompanhamento técnico-pedagógico ao JI e, em situações mais extremas, deve ser (re)pensado o acordo de cooperação celebrado entre estas instâncias. O projeto relatório é remetido ao JI que dispõe de um prazo máximo de 10 dias de direito ao contraditório. Passando à sua versão final e uma vez homologado, é remetido aos JI que devem divulgar à comunidade educativa. Da análise de conteúdo às dimensões contempladas nos relatórios de 2014-2015 e do relatório do JI SCJ, identifiquei que são explorados os sete campos de análise abordados no quadro abaixo (Quadro 6) e aspetos a corrigir, no que concerne também ao relatório do JI SCJ, que decorrem do incumprimento do tempo da componente letiva, do não reconhecimento do diretor pedagógico e da ausência de autorização de funcionamento do JI.

| Dimensão em análise                              | Principais Conclusões  |
|--|--|
| <i>Planeamento da ação educativa</i>             | Revela-se a dimensão com maior número de asserções em relação, entre outros aspetos, ao planeamento da ação educativa na caracterização do grupo, à inclusão da participação das famílias no processo de planeamento educativo e à ocultação de informações necessárias no RI dos JI. Relativamente ao JI SCJ, além dos elementos mencionados, entendeu-se que se deve proceder à articulação entre os vários documentos de planeamento para assegurar o trabalho equilibrado do currículo (e.g. os projetos curriculares de grupo, as planificações e os instrumentos de avaliação das aprendizagens das crianças).   |
| <i>Organização do ambiente educativo</i>         | Atende-se nos relatórios, ao espaço e aos materiais (e.g. material informativo e de apoio à atividade experimental e, de um modo geral aos materiais de trabalho em sala de atividades), ao tempo (no sentido de gerir melhor o tempo de trabalho das diferentes AC em sala) e aos grupos (incidindo com menor peso no trabalho em grande grupo). No relatório do JI SCJ, teve-se em conta, essencialmente, a abrangência de idades na organização dos grupos do JI (grupo), a organização do tempo letivo (tempo) e a utilização de recursos informáticos em sala de atividades (espaço).   |
| <i>Construção e desenvolvimento do currículo</i> | Apresenta muitas asserções a melhorar, no sentido de assegurar a plena articulação das AC, numa abordagem integradora dos vários conhecimentos e implicar as propostas das crianças no desenvolvimento das atividades em sala. As asserções específicas das AC verificam-se, sobretudo, na área de expressão e comunicação e na área de formação pessoal e social. A maioria das asserções contempladas no relatório do JI SCJ foram ao encontro das mencionadas acima, ressaltando-se, ainda, a importância das educadoras impulsionarem situações de observação, experiências, interpretação e comunicação a partir dos saberes das crianças e da sua curiosidade natural. |
| <i>Apoio integrado e especializado</i>           | Constitui uma área crítica e que apresenta um elevado número de aspetos a melhorar no trabalho dos JI, em relação, à identificação atempada das necessidades das crianças e à implementação e avaliação de um programa que proporcione uma resposta educativa adequada às necessidades manifestadas pelas mesmas. No relatório do JI SCJ, analisei que é proporcionada uma resposta educativa adequada às crianças, reconhecendo-se o trabalho realizado entre todos os intervenientes educativos.   |
| <i>Avaliação dos processos e</i>                 | É uma área que carece de melhorias em que a avaliação deve ser percecionada mediante duas perspetivas: formativa e formadora. Deve, também, assentar na avaliação do trabalho desenvolvido, na análise das aprendizagens das crianças com recurso a instrumentos de observação e registo, na   |

|  |   |
|--|---|
| <i>dos resultados</i>                        | consideração da avaliação com as crianças e com os encarregados de educação e pais. No relatório do JI SCJ conclui-se que também a importância de regular processo educativo em diferentes vertentes (planeamento, realização e avaliação da ação educativa) e assegurar informações expositivas e das aprendizagens das crianças aos pais e encarregados de educação.  |
| <i>Intervenção do educador</i>               | Conclui-se que apresenta algumas asserções respeitantes à relação pedagógica com as crianças, sobretudo, na importância de implicá-las no processo educativo e de evitar a ação pedagógica centrada no educador. No relatório do JI SCJ compreendeu-se, positivamente, o papel das famílias na ação educativa do JI e negativamente, a ação pedagógica muito centrada na educadora.   |
| <i>Dinâmica do estabelecimento educativo</i> | Concluiu-se que existe um número avultado de aspetos a melhorar, relacionados com transição para o ensino básico e a implementação de mecanismos que facilitem a integração das crianças; com o desenvolvimento de reuniões pedagógicas, fomentando o trabalho colaborativo; com a componente de apoio à família; com a formação dos profissionais e com a liderança do diretor pedagógico. No relatório do JI SCJ, analisou-se como prática exemplar a formação profissional proporcionada aos profissionais do JI e como aspetos a melhorar os em cima referenciados. |

**Quadro 6 – Principais conclusões da análise de conteúdo aos relatórios de 2014-2015 e ao relatório do JI SCJ**

### Capítulo III – Atividades Desenvolvidas na IGEC

Todo o percurso vivenciado na Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) foi definido em função das atividades que me foram proporcionadas experienciar e, também, pelo contacto privilegiado com os diversos profissionais ligados à área da Avaliação Externa de Escolas (AEE), que contribuíram para o meu enriquecimento pessoal e profissional. Nesse sentido, considero relevante destacar, neste capítulo, todas as atividades desenvolvidas na organização, procedendo à sua apresentação, num primeiro momento, e aludindo às aprendizagens e competências adquiridas no decorrer das mesmas, num segundo momento. Importa, ainda, salientar que a maioria das atividades do estágio foram desenvolvidas em conjunto com a Margarida Teiga e com a Patrícia Jarreta, justificando-se assim a referência frequente às minhas colegas de estágio.

O estágio decorreu aproximadamente durante nove meses, mais precisamente de 15 de setembro de 2015 a 31 de maio de 2016, de segunda a quinta-feira. Todavia, é de salientar que fomos adaptando o nosso horário de estágio, em função do trabalho que nos ia sendo proposto. Durante os quatro primeiros meses do estágio – de 1 de outubro a 12 de janeiro de 2016 – foi-me dada a oportunidade de estagiar na Equipa Multidisciplinar da Área Territorial do Sul (EMS)<sup>21</sup> sob orientação da Dr.<sup>a</sup> FA<sup>22</sup>, com intervenções bastante frequentes na Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE). Nos restantes meses – de 13 de janeiro a 31 de maio de 2016 – estive a cumprir funções no âmbito da EMEE e do Programa da Atividade Internacional, sob a supervisão da Dr.<sup>a</sup> L e do Dr. H, os meus coordenadores de estágio, sendo de salientar que, excecionalmente durante o mês de março e abril, estive a desenvolver uma atividade específica da ATI Sul, com a minha colega Patrícia.

Para apresentar este capítulo, procedi à organização das atividades realizadas, agrupando-as em: 1) Atividades desenvolvidas no âmbito da Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário (EMEE); 2) Atividades desenvolvidas no âmbito da Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul (EMS); 3) Atividades desenvolvidas no âmbito da Atividade Internacional e 4) Outras atividades. Na tentativa de sistematizar as atividades, facilitando a leitura e conhecimento das

---

<sup>21</sup> Também designada de Área Territorial de Inspeção do Sul (ATI Sul).

<sup>22</sup> Chefe da Equipa Multidisciplinar da Área Territorial Sul (EMS).

mesmas, recorri também à utilização de quadros que elucidam as atividades desenvolvidas, bem como os meses da sua realização, que se encontram em anexo<sup>23</sup>.

## **1. Atividades desenvolvidas no âmbito da Equipa Multidisciplinar da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário**

### (I) Leitura e mobilização de documentos relacionados com a IGEC e o processo de AEE

Objetivando conhecer melhor o campo de atuação da IGEC, foi-nos sugerido que, durante as duas primeiras semanas de trabalho, tomássemos contacto com os documentos oficiais da organização. Comecei por me inteirar acerca dos programas e atividades da IGEC, consultando um dos instrumentos de gestão da organização, o Plano de Atividades (PA), que descreve os objetivos operacionais para o ano 2015. Também analisei o Relatório de Atividades e Autoavaliação 2014, focando-me fundamentalmente na síntese das atividades realizadas, nos pontos fortes e a melhorar e, ainda, no balanço final a respeito das mesmas.

Seguidamente explorei com maior enfoque o processo de AEE, objetivando conhecer o segundo ciclo de avaliação externa iniciado no ano letivo 2011/2012. Para enquadrar a AEE, consultei a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação da educação do ensino não superior. Na sequência da leitura precedente, li o documento intitulado “Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escola - Relatório Final” (2011) do Grupo de Trabalho da IGEC, focando-me na contextualização da avaliação para a qualidade dos agrupamentos de escolas (AE) e escolas não agrupadas e nas propostas para o ciclo de AEE que atualmente vigora. Ainda no âmbito da AEE, consultei os documentos de enquadramento desta atividade, disponíveis no *site* oficial da IGEC, o *Quadro de Referência para a Avaliação Externa das Escolas* – tomando, uma vez mais, contacto com as dimensões e campos de análise contemplados no processo –, o *Documento de Apresentação da Escola* – instrumento utilizado pela equipa de avaliação que deve espelhar a identidade da escola –, a *Escala de Avaliação* – descritores dos níveis de avaliação das escolas –, a *Metodologia* – tendo ficado com conhecimento sobre toda a metodologia do processo de AEE –, as *Agendas de Trabalho da AEE* – que definem o roteiro dos dias de trabalho e visita às escolas – e o *Plano de Melhoria da Escola* – que constitui um documento orientador da ação de melhoria que a escola deve adotar no seu contexto educativo.

---

<sup>23</sup> Ver a este propósito Anexo 16.

Em complemento à leitura deste último documento, consultei também a Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro, do Conselho Nacional de Escolas (CNE), sobre Avaliação das Escolas, que expressa aspetos que carecem de aprofundamento na metodologia desenvolvida pela IGEC, na perspetiva de contribuir para a melhoria do processo da AEE.

---

Estas primeiras leituras de documentos oficiais da IGEC foram imprescindíveis para a contextualização do campo de atuação da organização, e consequentemente, para a minha plena integração no contexto do estágio. Especificamente, a consulta do PA de 2015 e do Relatório de Atividades e Autoavaliação de 2014 permitiram-me adquirir conhecimentos acerca dos programas e respetivas atividades levadas a cabo pela organização, decorrentes da sua missão e objetivos operacionais, compreendendo e situando, também, o papel da IGEC no campo da administração educativa. Adicionalmente, esta abordagem ao funcionamento da organização proporcionou-me a definição de interesses em áreas de atuação da organização, sendo possível apontar em alguns casos, atividades que gostaria de desenvolver, como por exemplo, a participação em sessões de formação no âmbito do programa do Acompanhamento.

No campo da AEE, as leituras mobilizadas também se revelaram fulcrais, na medida em que pude explorar a lei que contextualiza o sistema de avaliação das escolas, compreendendo os fundamentos do modelo da AEE desenvolvido pela IGEC, que se alicerçam no controlo da qualidade, na importância da melhoria, na transparência, na participação dos vários atores educativos, nos princípios de responsabilização e prestação de contas e nos processos de autoavaliação das escolas. A este nível, creio que as leituras efetuadas possibilitaram-me intervir com conhecimento em todas as atividades propostas no âmbito do processo da AEE, respondendo positivamente a todas as solicitações. Assimilei o processo de evolução da AEE, conhecendo os pareceres dos diferentes parceiros/instâncias educativas, numa tentativa clara de definição de qualidade das escolas e, também, adquiri conhecimento acerca das propostas para o ciclo que atualmente vigora, compreendendo o quadro de referência da AEE, ou seja, os domínios, os campos de referência e a escala de avaliação, a metodologia e instrumentos utilizados no cumprimento deste processo e os restantes elementos mais relacionados com a operacionalização da avaliação externa, como a constituição da equipa de avaliação e a seleção de escolas a avaliar e a estrutura do relatório de avaliação. Com a leitura da Recomendação n.º 1/2011 sobre a Avaliação das Escolas do CNE, clarifiquei as recomendações exortadas, em cada um dos elementos explorados, no sentido da melhoria do processo de AEE. Este documento permitiu-me também perspetivar o processo de AEE com um olhar mais crítico, delimitando o modelo atual de avaliação em comparação com as sugestões da CNE.

Acresce afirmar que ao longo do estágio tive necessidade de consultar outros documentos que foram essenciais no percurso vivido no estágio, no entanto não são explicitados aqui por não terem sido expressamente requeridos pelos coordenadores de estágio.

## (II) Participação nas reuniões da Equipa de Reflexão da AEE da IGEC

Perspetivando a melhoria contínua do processo de AEE, a IGEC criou uma Equipa de Reflexão constituída por onze inspetores das delegações pertencentes à Sede - as Áreas Territoriais de Inspeção (ATI) do Norte, Centro e Sul - para debaterem questões centrais relacionadas com a AEE e perspetivar o próximo ciclo de avaliação. Nos dias 28 e 29 de setembro e 27 de janeiro realizaram-se três reuniões, nas quais tivemos presentes, a convite da Dr.<sup>a</sup> L e do Dr. H e que serão abordadas em seguida, delimitadas pelas datas.

No dia 28 de setembro, o início da reunião foi marcado com a apresentação dos resultados de questionários de satisfação aplicados aos peritos externos<sup>24</sup> que integraram as equipas de avaliação da AEE. Em termos de resultados, os peritos externos mostraram-se satisfeitos e concordantes face ao processo de AEE (e.g. níveis de avaliação, constituição da equipa de avaliação, dias de intervenção na escola, apresentação das avaliações, metodologia usada, entre outros)<sup>25</sup>. Numa análise de apreciação/recomendação do processo AEE, a opinião dos peritos externos foi alvo de atenção por parte do grupo. Salientou-se, apreciativamente, a importância da AEE no reforço do papel dinâmico da escola, como uma prática consistente para a melhoria das escolas. Do lado das recomendações, destacou-se, na opinião dos peritos externos, a relevância da clarificação dos critérios de avaliação, a importância da melhoria da gestão do tempo nos painéis e a mudança de perspetiva que a avaliação externa possui junto dos estabelecimentos escolares.

Seguiu-se a apresentação de dados estatísticos de algumas escolas em Portugal, recorrendo ao portal Infoescolas<sup>26</sup>, com o destaque para um quadro geral da caracterização das escolas por número de alunos, distribuição de alunos por curso, por idade, por sexo, com a apresentação da taxa de retenção, do indicador de progressão, dos resultados em contexto e da comparação de notas internas das escolas com a média dos exames nacionais. Neste âmbito, foram debatidas questões relacionadas com os indicadores de progressão, de resultados em contexto e com o (des)alinhamento das notas

---

<sup>24</sup> Docentes universitários que pertencem à equipa de avaliação de escolas.

<sup>25</sup> Consultar DC 6 – 28/09/2015.

<sup>26</sup> Estatísticas do Ensino Básico e Secundário.

internas de uma escola com as notas internas das outras escolas do país aos alunos com resultados análogos nos exames.

A segunda parte da reunião de trabalho foi inteiramente dedicada à formação sobre o indicador do valor esperado, com algumas intervenções explanatórias dos indicadores de progressão e de sucesso. Para me preparar para a sessão, durante as duas primeiras horas da manhã estive a (re)ver o documento “Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo - Painel de dados para apoio à avaliação externa das escolas”, por sugestão do Dr. H, incidindo especificamente na compreensão da metodologia do valor esperado, de modo a sentir-me mais preparada para assistir e compreender o tema da formação.

Foram convidados para esta sessão, a Doutora LL<sup>27</sup> e o Doutor JB<sup>28</sup>, que explanaram, em relação ao indicador do valor esperado, que constitui um modelo de comparação de resultados escolares e que se calcula com base num conjunto de variáveis, como a idade, o contexto socioeconómico, as retenções, os resultados nas provas de aferição e exames nacionais, a habilitação dos pais e das mães e a percentagem de professores do quadro dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário. A questão central desta sessão de trabalho incidiu em encontrar soluções que vislumbrassem a utilização do indicador do valor esperado, tendo por base os dados estatísticos do ano letivo anterior. Ou seja, a preocupação dos inspetores recaía na utilização dos dados do valor esperado na avaliação de 2015/2016 com um desfasamento de dois anos, dados relativos ao ano 2013/2014. Tentou-se encontrar uma solução e chegar a um consenso em relação à possibilidade de se utilizarem os dados mais recentes para a AEE.

Elucidaram o funcionamento do indicador de progressão, esclarecendo que este indicador acompanha o desempenho escolar do aluno, comparando a média dos exames do 9.º ano com os exames do 12.º ano, face à média nacional e a um número total de três anos escolares. E, também, mencionaram o indicador do sucesso, que se aplica ao 3.º ciclo do ensino básico e que alude à avaliação interna da escola – taxa de retenção nos 7.º e 8.º anos – e a avaliação externa – os exames nacionais.

No dia 29 de setembro, realizou-se o segundo dia de reunião da Equipa de Reflexão da IGEC, cuja ordem de trabalhos foi: 1) apresentação do trabalho efetuado nas Escolas

---

<sup>27</sup> Diretora-Geral da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

<sup>28</sup> Subdiretor-Geral da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

Europeias (EE), pela Dr.<sup>a</sup> HC<sup>29</sup> e 2) apresentação do Dr. JP<sup>30</sup> sobre a “*Evaluating School Leadership*”, fruto da sua participação num *workshop*, da *SICI - Standing International Conference of national and regional Inspectorates of education* - em Belgrado.

A Dr.<sup>a</sup> HC começou por fazer uma breve introdução à criação das EE, aludindo à sua constituição em 1953 para solucionar a questão da educação dos filhos dos funcionários da Comunidade do Carvão e do Aço. Seguiu-se a abordagem à atividade de avaliação externa – *Whole School Inspection (WSI)* – referente às EE que, segundo a Dr.<sup>a</sup> HC, visa assegurar a qualidade do sistema educativo das escolas, fomentar boas práticas educativas, impulsionar processos de autoavaliação e promover a melhoria dos resultados escolares. A este nível, a avaliação é operacionalizada em oito domínios, a saber: 1) *Management and Organisation*; 2) *School Ethos and Climate*; 3) *Curriculum and Planning*; 4) *Resources*; 5) *Teaching and Learning*; 6) *Assessment and Achievements*; 7) *Educational Support*; 8) *Quality and Development Assurance*. No que concerne aos relatórios de avaliação da *WSI*, estes são produzidos com a elucidação dos pontos fortes, áreas de melhoria e recomendações, posteriormente enviados à escola que, após seis semanas da avaliação, deve preencher um formulário com a explicitação das medidas que pretendem adotar para a melhoria da prática educativa. Dois anos após a avaliação, procede-se ao envio do mesmo questionário à escola para que demonstrem as suas melhorias, através de evidências e ações desenvolvidas e do processo de autoavaliação.

Posteriormente, seguiu-se a apresentação do Dr. JP sobre o tema “*Evaluating School Leadership*”, refletindo em torno da sua experiência no *workshop* frequentado. Apontou como conclusões da sua experiência a questão da avaliação da liderança nas escolas emergir da avaliação da dimensão organizacional, a importância da consideração da prestação de contas que possibilita à escola desenvolver-se eficientemente, a relevância de ponderar que todos os atores educativos são agentes de mudanças e incumbência de o diretor de escola se assumir como um facilitador de práticas de liderança no contexto escolar.

No dia 27 de janeiro realizou-se a terceira reunião da Equipa de Reflexão da IGEC, visando a reflexão da atual situação da AEE e das novas propostas para o 3.º ciclo de AEE, procedendo à comparação entre o que atualmente se desenvolve e o que se pretende alterar/aperfeiçoar neste processo. Nesse sentido, e recorrendo ao memorando da Equipa

---

<sup>29</sup> Coordenadora da Atividade das Escolas Europeias (EE).

<sup>30</sup> Inspetor da IGEC.



de Reflexão, abordou-se a equipa de avaliação a vários níveis: reforçar a formação de inspetores e peritos externos, por exemplo, no âmbito da observação da prática letiva (OPL), considerando que esta prática deverá estar presente no terceiro ciclo de AEE; apreciar a participação de outros intervenientes na qualidade de peritos externos (e.g. diretores e docentes do ensino não superior) familiarizados com a área da educação, ponderar o desenvolvimento de uma bolsa heterogénea de peritos externos e clarificar o papel dos coordenadores na avaliação externa no que diz respeito à elaboração do relatório de avaliação.

Também se perspetivaram os procedimentos prévios à intervenção da AEE, em relação à estruturação da avaliação por ano civil e a partir da análise da diferenciação de ciclos de avaliação de cada escola e ao quadro de referência da AEE, neste caso incidindo no domínio dos Resultados, que por conclusão da equipa devem abarcar a) os Resultados Internos; os b) Resultados Externos; a c) Qualidade do Sucesso e o d) Abandono e a Desistência. Evidenciaram a importância de apreciar outros dados na construção de indicadores, como o cálculo da taxa de conclusão do ensino secundário geral, a taxa de não conclusão do ciclo de formação por abandono escolar e módulos em atraso dos cursos profissionais (CP) e as taxas de conclusão, as provas finais/exames nacionais e o abandono precoce. Por fim, discutiram-se os referentes do campo de análise Resultados Sociais, tendo resultado na proposta de alteração das formas de solidariedade (ainda referente) para promoção/desenvolvimento da cidadania e a introdução da prevenção de *bullying* e outros comportamentos de risco, considerando ainda a possibilidade de se priorizar o cargo de delegado de turma; e os referentes do campo de análise Reconhecimento da Comunidade: 1) o grau de satisfação da comunidade educativa; 2) as formas de valorização dos sucessos dos alunos e 3) o contributo da escola para o desenvolvimento da comunidade envolvente.

---

A possibilidade de participar nas reuniões da Equipa de Reflexão da AEE foi sem dúvida uma mais-valia para a aquisição e consolidação de conhecimentos no âmbito da AEE. Começo por destacar a exposição dos resultados dos questionários de satisfação dos peritos externos que revelaram a sua opinião em volta de um processo que é vivenciado, por muitos dos peritos, anualmente. Considerei bastante relevante conhecer esses resultados já que me permitiu, também, conhecer melhor o funcionamento da AEE, na opinião dos peritos externos e dos inspetores presentes na sala, que iam comentando os resultados à medida que iam sendo anunciados. Adicionalmente, apreciei estes resultados como uma perceção da AEE muito positiva e

indicadora do bom funcionamento da metodologia de trabalho da IGEC. A apresentação do estudo estatístico das escolas também se revelou um verdadeiro momento de aprendizagem, pela apresentação e riqueza de informação extraída de cada escola selecionada acerca dos resultados escolares dos alunos.

Em relação à explanação do modelo do valor esperado, na minha opinião, constituiu um dos momentos mais interessantes da reunião da equipa, pela abordagem a uma metodologia nunca antes explorada por mim. Explicitaram o que significa o modelo do valor esperado, com a recorrência sistemática a exemplos que elucidaram claramente como se calcula e a importância do mesmo no âmbito da AEE.

Destaco, também, a apresentação da Dr.<sup>a</sup> HC em relação às EE, que me possibilitou não só conhecer como foram constituídas as EE, numa breve resenha histórica, mas também compreender a realidade da avaliação externa no contexto europeu. No que concerne à atividade de avaliação externa das EE, assimilei o modo como é operacionalizada a avaliação, delimitando e compreendendo as diferenças entre os modelos de avaliação externa europeia e nacional.

Finalmente, considerei um momento bastante enriquecedor a presença na reunião de debate das propostas para o terceiro ciclo de AEE, pela oportunidade de perspetivar o modelo da AEE em vigor, com algumas das possíveis alterações ao seu processo, compreendendo a importância de tais mudanças, como a introdução da OPL, para o aperfeiçoamento do modelo de avaliação de escolas aliada à melhoria e desenvolvimento do sistema educativo.

### (III) Seleção das amostras dos agrupamentos de escolas e elaboração dos respetivos documentos referentes aos respondentes dos questionários de satisfação da AEE

No âmbito da atividade da AEE, a IGEC procede à aplicação de questionários de satisfação, com intuito de conhecer o nível de satisfação dos alunos, dos pais e encarregados de educação e dos docentes e não docentes dos AE e escolas não agrupadas que são alvo de avaliação externa, no cumprimento da recomendação do CNE, considerada pelo Grupo de Trabalho<sup>31</sup>, procurando abranger “uma audição mais alargada dos membros da comunidade educativa” (Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas, 2011, p. 48). Nesse sentido, para operacionalizar a aplicação dos questionários de satisfação à comunidade educativa, a IGEC solicita aos AE e escolas não agrupadas, com antecedência, os dados caracterizadores das escolas, nomeadamente com indicação dos anos escolares e o número de alunos discriminado por turmas.

A atividade foi desenvolvida em duas fases: 1) mediante os dados apresentados pelos AE coube-nos construir as amostras das turmas a aplicar os questionários de satisfação,

---

<sup>31</sup> Que apresentou a proposta de modelo para o segundo ciclo de avaliação externa.

seguindo a metodologia que nos foi transmitida desde o início do estágio. Para a educação pré-escolar (EPE), os questionários são aplicados aos encarregados de educação, calculando-se 25% do total das crianças deste nível de educação. Para o 1.º ciclo do ensino básico, os questionários são apenas aplicados a 40% do total dos alunos que frequentam o 4.º ano. Para os níveis subsequentes – 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, incluindo turmas de cursos de educação e formação (CEF), programa integrado de educação e formação (PIEF) e CP – calcula-se 20% do total de alunos e turmas. Os pais e encarregados de educação são contabilizados em função do número de alunos selecionado no 1.º, 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário. O restante universo escolar é determinado precedentemente pela escola, totalizando-se os docentes de cada escola e o pessoal não docente; 2) selecionadas as amostras, elaborámos os documentos que especificam o nome do AE ou escola não agrupada e o seu código de identificação e, no caso dos AE, as escolas que constituem o agrupamento e respetivas turmas que foram escolhidas para responderem aos questionários de satisfação, bem como o número de alunos por turma e total (contabilizando-se em separado os grupos de alunos de EPE, do 1.º ciclo, dos 2.º e 3.º ciclos e ensino secundário, profissionais e vocacionais).

---

No decorrer do estágio, esta atividade constituiu-se como uma das mais interessantes que concretizei no âmbito da AEE. Exigiu claramente um grande nível de responsabilidade e de concentração, dada a importância de selecionar corretamente o número de alunos respondentes aos questionários de satisfação, conforme os critérios estabelecidos pela IGEC. Além disso, o procedimento de elaboração das amostras em *Word*, também obrigou a uma elevada concentração, uma vez que são estes documentos que oficializam a amostra que segue para a escola, determinando a quem são aplicados os questionários de satisfação. Nesse sentido, com a concretização desta atividade aprendi concretamente a metodologia de seleção e aplicação dos questionários e consolidei competências ao nível do tratamento estatístico, da gestão de dados, da adaptação e flexibilidade ao trabalho e imprevistos surgidos, de trabalho em equipa, de planeamento e organização e de gestão de tempo.

#### (IV) Preparação e tratamento dos questionários de satisfação a aplicar aos agrupamentos de escolas no âmbito da AEE

A atividade de preparação e tratamento dos questionários de satisfação surge na sequência da atividade precedente – a seleção das amostras de aplicação dos questionários – constituindo-se a segunda etapa do processo. Abrangendo diversos atores educativos, pretende-se que os questionários de satisfação possibilitem aos avaliadores

assinalar áreas que careçam de melhoria no contexto da escola para uma análise mais consistente e profunda no momento em que decorre a avaliação. A metodologia deste segundo ciclo de avaliação externa privilegia a aplicação dos questionários de satisfação via *online*, facilitando o tratamento da informação estatística, com exceção dos questionários dos pais e encarregados de educação, que continuam, na sua grande maioria, a serem aplicados em formato papel aos AE e escolas não agrupadas. Nesse sentido, a atividade desenvolvida consistiu, numa primeira instância, na preparação do número de questionários de satisfação correspondente ao número de alunos selecionado nas amostras, para os pais e encarregados de educação da EPE e dos restantes níveis de ensino, bem como o respetivo número de envelopes para posterior envio aos AE.

Numa segunda instância, quando os questionários de satisfação chegavam à IGEC competia-nos proceder à abertura das caixas e dos envelopes e, por sua vez, organizá-los por grupo de respondentes<sup>32</sup> de cada AE e escolas não agrupadas. As fases seguintes concretizaram-se no sistema de tratamento dos questionários, obedecendo às seguintes etapas: 1) *digitalização* dos questionários de satisfação por lote; 2) *classificação* onde procedíamos à identificação do lote dos questionários que o sistema não reconhecia automaticamente e 3) *validação* das respostas dos inquiridos neste processo.

Importa ainda referenciar que, em momentos que o sistema não se encontrava em pleno funcionamento e dado os prazos a cumprir das datas de início da avaliação externa, procedemos ao tratamento dos questionários de satisfação manualmente, inserindo todas as respostas em ficheiros *Excel*, preparados para o efeito.

---

A realização desta atividade revelou-se de extrema importância para o processo de AEE e, em simultâneo, para a minha aprendizagem e consolidação de competências pessoais e técnicas de trabalho, essencialmente com o sistema informático. Embora tenha constituído uma atividade bastante repetitiva e monótona ao longo dos meses de estágio, permitiu-me, efetivamente, adquirir competências de trabalho relacionadas com o cumprimento de prazos estabelecidos, com a capacidade constante de lidar com imprevistos e problemas, com o trabalho em equipa que necessariamente se estabelecia para garantirmos a realização do trabalho, com o rigor e profissionalismo, e naturalmente, com a responsabilidade e concentração que um trabalho desta natureza exige.

---

<sup>32</sup> Os questionários organizam-se por Q1 – Docentes; Q2 – Trabalhadores não-docentes; Q3 – Pais e Encarregados de Educação da EPE; Q4 - Pais e Encarregados de Educação; Q5 – Alunos do 4.º ano (1.º ciclo) e Q6 – Alunos do 2.º e 3.º ciclos e do Ensino Secundário.

Além disso, destaco, também, que a formação ministrada para transmitir o modo de funcionamento do sistema foi muito importante para uma primeira abordagem de trabalho, no entanto, inicialmente, tive algumas dificuldades em trabalhar com o sistema informático, que foram rapidamente ultrapassadas com o apoio da Dr.<sup>a</sup> L e da Dr.<sup>a</sup> AG, sempre disponíveis para esclarecer todas as dúvidas que surgissem à medida que ia utilizando o sistema.

Outra das aprendizagens que merece atenção especial diz respeito aos comentários que são tecidos pelos pais e encarregados de educação, transmitindo informações de grande utilidade para os avaliadores e que, no meu caso em particular, fizeram-me refletir nas questões que mais inquietam os pais em relação ao sistema educativo, mas perceciono, também, que utilizam este espaço para destacar boas práticas de ensino, no contexto em que os seus educandos se inserem.

#### (V) Participação na formação dos inspetores: Avaliação Institucional – Processos Integrados de (Auto) Avaliação – Parte I e II

A convite da Dr.<sup>a</sup> L e do Dr. H participámos na formação destinada aos inspetores acerca dos processos integrados da (auto)avaliação, que se desenrolou em dois momentos distintos e que serão abordados de seguida.

No dia 5 de outubro, decorreu o primeiro dia de formação, com abordagem ao processo de (auto)avaliação das escolas, iniciando-se com uma clara contextualização da avaliação nos processos políticos e educativos, inscrito nos discursos da melhoria da qualidade do sistema educativo. Objetivou-se, nesta sessão, sublinhar a importância do desenvolvimento organizacional e promover procedimentos incitadores de reflexão das práticas letivas nas escolas.

Num momento mais prático seguiu-se uma atividade de reflexão, de apelo ao trabalho que desenvolvem no terreno, incidindo no tema da autoavaliação, mais precisamente, nas dimensões valorizadas no relatório, nos aspetos apreciados pela equipa nas entrevistas de painel de autoavaliação e no apoio ao processo de autoavaliação das escolas. Algumas das ideias abordadas pelos inspetores prenderam-se com a importância do modelo de autoavaliação utilizado pelas escolas, salientando que por vezes os estabelecimentos de ensino recorrem a serviços externos para obterem o relatório de autoavaliação. A este nível discutiu-se que o relatório quando é construído por entidades externas à escola não explora os aspetos mais frágeis do contexto escolar, bem como as entidades externas não decifram o conteúdo do relatório, apenas apresentam o produto final que dificilmente é interpretado pelos atores escolares. Concluiu-se que as escolas não se encontram preparadas para lidarem com tanta informação que advém do contexto

organizacional e que se reflete na pouca habilidade para conduzir uma avaliação organizacional do trabalho que desenvolvem. Desta longa reflexão conclui-se, também, que a autoavaliação evidencia-se nas escolas como um instrumento de autonomia que reflete todo o trabalho desenvolvido pelos estabelecimentos de ensino, envolto na exploração dos pontos fortes e nas áreas de melhoria do contexto escolar.

O segundo momento, teórico-prático, contemplou a apresentação de um caso real do relatório de autoavaliação de uma determinada escola pelas oradoras, no sentido de serem exploradas as fragilidades encontradas nas dimensões presentes neste relatório. Contemplando sete dimensões – cultura e clima de escola, participação e envolvimento, imagem externa, relação escola-família-comunidade, gestão/projeto educativo, sucesso educativo e (in)disciplina – os inspetores salientaram algumas fragilidades que ressaltam do exercício e que se verificam no seu quotidiano profissional, enumerando: 1) a confusão entre os objetivos do processo de autoavaliação e a tomada de decisão, sustentando que devem ser procuradas evidências que alicercem a tomada de decisão da escola; 2) os problemas funcionais da equipa; 3) a fraca responsabilização e comprometimento com a comunidade; 4) o foco orientado para a recolha de dados em detrimento da sua análise e interpretação; 5) as dificuldades na definição e estruturação dos instrumentos de recolha de dados; 6) a falha na comunicação no que se refere à divulgação e linguagem utilizadas, entre outras.

No dia 14 de dezembro iniciou-se a segunda parte da formação, com a introdução da agenda desta sessão, cujos temas foram os seguintes: avaliação das escolas – entre o daguerreótipo e a película, o dispositivo de regulação como instrumento de autonomia da escola e política de avaliação de escola. As oradoras começaram com uma breve contextualização do conceito de regulação aplicado à educação, mencionando dois modelos: 1) normativo, burocrático e institucional – normas e regras que provém do Estado e 2) autónomo – como os inspetores se apropriam dessas normas e aplicam-nas no terreno de trabalho. Salientaram que a configuração da ação educativa resulta da interação destes dois modelos de regulação, dando origem a uma multi-regulação no contexto educativo. A título de exemplo, o regime de autonomia, administração e gestão<sup>33</sup> decreta o relatório de autoavaliação como um instrumento de autonomia das escolas, todavia é um dos requisitos da avaliação externa que serve também como um instrumento de prestação de contas às entidades superiores. Em virtude disso, referem que assistimos

---

<sup>33</sup> Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio.

a uma regulação da educação pelos resultados, alicerçada numa gestão mais descentralizada com a crescente multiplicidade de atores que intervêm no processo educativo.

Em abordagem às escolas de qualidade, entende-se que é importante que haja uma definição e implementação dos planos de melhoria com constante monitorização e acompanhamento dos resultados, percursos de aprendizagem flexíveis, autoavaliação cíclica e PE para todos. As oradoras asseguraram que estamos perante um cenário de *long-life learning* que tem acompanhado também o contexto educativo, daí a importância da aprendizagem no cerne da escola que procure indagar as suas práticas pedagógicas e a procurar soluções viáveis para o desenvolvimento do seu contexto escolar. Nesta lógica, seguiu-se, também, a abordagem à emergência de comunidades aprendentes (Wenger *et al*, 2002), definida em quatro estádios, e direcionada para a constituição das equipas de autoavaliação, a saber: 1) estádio potencial; 2) estádio de formação/união; 3) estádio de maturidade e 4) estádio de renovação. É este último estádio que se pretende que as equipas de autoavaliação atinjam, demonstrando facilidade em transmitir conhecimentos aos novos elementos e na possibilidade de existirem novos membros não afetar o funcionamento da equipa de trabalho.

Em relação à aprendizagem organizacional, as oradoras apresentaram dois níveis: teorias declarada – implícita nas normas, na estrutura, nos comportamentos e normativos – e em uso – que se expressam nas ações e no funcionamento da escola. Recorreram também à abordagem dos ciclos de aprendizagem, no que respeita às equipas de autoavaliação, afirmando que 1) quando estas se situam no ciclo simples de aprendizagem são apenas capazes de recolher dados e analisar pontos fortes e fracos da ação da escola, não fazendo uma interpretação da origem desses pontos; 2) quando se situam no ciclo duplo de aprendizagem são capazes de a partir dos pontos fortes e fracos detetados extrair aprendizagens para refletir e desenvolver com a sua autoaprendizagem e 3) quando assumem uma aprendizagem deuterio, a escola interroga-se sobre o seu diagnóstico e práticas de ensino, (re)adaptando o dispositivo de monitorização constantemente para obter melhores resultados. Reportando-se à política da avaliação que as escolas devem definir, partindo dos seus contextos, exploraram sete elementos-chave: Missão e finalidades e Princípios orientadores – dois elementos primordiais que sustentam a constituição da equipa de autoavaliação na procura de dar significado ao processo de monitorização da autoavaliação da escola; Dimensões e Referencialização – conjunto de

referentes de apoio à avaliação que devem ser definidos tendo em conta o contexto e atores que interagem no âmbito escolar; Definição de ciclos e Operacionalização – a equipa estabelece áreas prioritárias para monitorizar o trabalho da escola. Devem ser definidos ciclos de avaliação, espaçados no tempo, que permitam à equipa uma monitorização do trabalho ao longo do tempo; Divulgação – A divulgação do processo de autoavaliação ancorado à necessidade de prestar contas dos resultados à comunidade. Numa síntese conclusiva, abordou-se que cabe a cada escola definir a sua política de (auto)avaliação, sendo da sua competência monitorizar todo o processo de avaliação no contexto escolar. Deve, nesse sentido, recorrer a metodologias quantitativas e qualitativas (instrumentos de recolha e análise), aos diversos atores e fontes de informação, à definição de planos de ação priorizando ciclos de avaliação e posteriormente ao fornecimento de informação resultante dos documentos produzidos pela equipa.

---

A questão emergente da política de (auto)avaliação das escolas, abordada incessantemente durante as formações, permitiu aprofundar o meu conhecimento acerca deste tema, numa perspetiva mais prática e de constante apelo à reflexão do processo de autoavaliação nas escolas. Neste sentido, observar a discussão entre os inspetores revelou-se interessante do ponto de vista da dinâmica de trabalho e dos aspetos abordados nas sessões. Daqui ressalvo a consolidação de conhecimentos, em relação às dimensões primordiais dos relatórios de autoavaliação das escolas mais apreciadas pelos inspetores e aos aspetos dos painéis da equipa de autoavaliação que os inspetores mais valorizam, no sentido de compreender não só o que é priorizado pelos inspetores na avaliação externa, mas também confrontar as suas ideias com o que é defendido na teoria em relação à política de avaliação das escolas.

Pude, também, aprofundar conceitos que tinham sido abordados na licenciatura, nomeadamente o conceito de regulação aplicado à educação, familiarizando-me melhor com a configuração da ação educativa, em função do trabalho desempenhado pelos inspetores, que assenta num modelo normativo, face às regras e normas emanadas ao nível superior, conjuntamente com um modelo autónomo de apropriação e adaptação das normas no terreno educativo.

Noutra perspetiva, a abordagem aos níveis de aprendizagem organizacional, vinculados às equipas de autoavaliação, bem como a definição dos estádios de aprendizagem, fizeram-me refletir o modo como os AE podem encarar o processo de autoavaliação no seio das suas práticas de ensino e, em simultâneo, concluir que existem muitas escolas que não estão preparadas para lidar com a informação excessiva que lhes chega do contexto organizacional e que, necessariamente, se reflete na avaliação que realizam do trabalho desenvolvido.



Sintetizando, considero que foi uma mais-valia assistir às formações, quer pelos conhecimentos adquiridos no âmbito do processo de (auto)avaliação, quer pela possibilidade de refletir sobre as práticas de autoavaliação levadas a cabo pelos AE e na perspetiva dos inspetores.

#### (VI) Formação sobre a Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências

Desenvolvida no âmbito de uma das atividades do programa de Acompanhamento da IGEC e vinculada ao ensino experimental das ciências na EPE, 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, fomos convidadas a assistir à formação “Gestão do Currículo: Ensino Experimental das Ciências”, contando com a presença de diversos profissionais ligados ao ensino das Ciências.

A abertura da formação coube a um professor universitário de Biologia que iniciou com a diferenciação de trabalho prático e experimental. Segundo o professor, o trabalho prático em ciências não envolve experienciar num espaço laboratorial. Afirmou que o trabalho experimental, por sua vez, compreende o manuseamento de materiais e variáveis num espaço laboratorial, referenciando também a importância de desenvolver dois tipos de experiências: de aprendizagem técnica e de um equipamento no contexto laboratorial. Seguiu a sua apresentação, abordando a definição das atividades, uma das questões que considera constituir um problema nas ciências. Refere que é essencial questionar o teor das atividades selecionadas, perceber a exigência intelectual das práticas experimentais, bem como perceber como são desenvolvidas, se estas promovem a discussão e a interação grupal e se (cor)respondem aos objetivos de aprendizagem. Demarcando o papel do professor, o orador relatou que a sua função incide em preparar, guiar e orientar os alunos no processo de aprendizagem, apoiando na procura dos erros e solicitando constantemente opiniões e ideias sobre os temas.

Seguiu-se um professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL) que trouxe o seguinte tema: “As atividades práticas e a construção de conceções acerca da ciência, tecnologia e sociedade”. Inicialmente discursou sobre a importância das ciências e da familiarização com as ciências tecnológicas para podermos participar em processos decisórios no nosso quotidiano. Para si, educar em ciência traduz-se na aquisição de conhecimento sobre ciência e na aplicação prática de experiências. Cientificamente, a ciência é vista/tida como: processo e elucidação de fenómenos naturais, conhecimento duradouro mas transitório, processo baseado na observação de evidências e associado a diversas metodologias. É a partir destas afirmações que se deve transmitir às crianças o que significa a ciência, permitindo a sua libertação e construção

de ideias sobre o tema. O orador aponta algumas atividades para desenvolver com as crianças, como a discussão de histórias com os alunos, o contacto com cientistas, a visita a centros de investigação, a apresentação de contraexemplos, a discussão de ideias dos desenhos animados e filmes, a desconstrução de estereótipos, entre outras. Em jeito de conclusão, o orador frisou que é importante melhorar as capacidades de questionamento dos docentes para que estes apresentem problemas com soluções e procurem respostas produtivas e desenvolvidas dos alunos aos problemas identificados.

A oradora seguinte, docente de ciências, apresentou o tema sobre o trabalho prático nesta disciplina, incidindo no trabalho do professor. Refere que o docente deve fomentar uma imagem de ciência próxima do real, e naturalmente, valorizar a aprendizagem dos alunos por processos de autodescoberta e de trabalho autónomo, em detrimento do professor como um mero transmissor de conteúdos aos alunos. Para explicar a aprendizagem das ciências dos alunos, recorreu-se ao pensamento de Vygotsky e ao contributo da psicologia da aprendizagem, explicando como se situa o ensino das ciências na Zona de Desenvolvimento Proximal, em duas fases: 1) entende-se que conhecimentos têm os alunos, como pensam acerca do sabem e por que é que chegaram a esta conclusão e 2) assimilam-se as dificuldades e proporciona-se *feedback*.

Da parte da tarde, a IGEC recebeu uma professora catedrática do IEUL que abordou o seguinte tema: “Atividades práticas no panorama europeu: a aposta em atividades *inquiry*”. Começou por explicar que estas atividades fazem parte de um processo internacional de diagnósticos de problemas, procura de informações, de investigações, entre outras, constituindo experiências que possibilitam aos alunos desenvolver a perceção acerca dos aspetos científicos do mundo que os rodeia. São atividades que incidem no desenvolvimento de competências de raciocínio rápido, de organização e interpretação de dados e que se desenvolvem em cinco etapas: 1) *Engage* (motivar); 2) *Explore* (explorar); 3) *Explain* (explicar); 4) *Extend* (ampliar) e 5) *Evaluation* (avaliar).

As últimas oradoras – uma professora da Escola Superior de Educação em Castelo Branco e outra professora do IEUL – incidiram a sua comunicação na complexidade do trabalho prático em currículos e manuais escolares do ensino básico. Começaram com a abordagem ao trabalho prático em ciências e apresentaram a Taxonomia de Bloom associada ao ensino das ciências: 1) o conhecimento que apela à memória para identificar conceitos e ideias no âmbito desta área; 2) a compreensão do conhecimento, mostrando capacidade de reproduzir o que sabe; 3) a aplicação do conhecimento em situações-

problema; 4) a análise das informações em que o aluno tem capacidade de estruturar ideias, comparar informações e encontrar relações entre saberes; 5) a avaliação e a realização de julgamentos posicionando-se face aos conteúdos e 6) a criação de novos modelos, estruturas e visões, sustentando nos conhecimentos adquiridos precedentemente. Apelando ao trabalho prático, as oradoras lançaram atividades, em relação à análise das metas curriculares de Ciências da Natureza do 6.º ano e, concretamente, à análise de atividades práticas nos mesmos manuais, identificando as capacidades dos processos científicos e as fragilidades das atividades.

---

A formação sobre o Ensino Experimental das Ciências foi bastante interessante do ponto de vista das várias comunicações que abarcaram múltiplas perspetivas de abordagem ao ensino das ciências. De salientar, a alusão ao ensino das ciências às crianças que me fez refletir acerca da importância de introduzir o tema desde muito cedo, apelando sempre que possível ao contexto prático para desenvolver o pensamento crítico das crianças.

Na definição das atividades a desenvolver na disciplina de ciências, compreendi a importância de refletir acerca das atividades selecionadas, como devem ser realizadas, a exigência intelectual das práticas experimentais e incrementar atividades que apelem à discussão e interação grupal.

Outras das abordagens interessantes e de grande aprendizagem dizem respeito às 1) atividades do ensino das ciências no contexto europeu, designadas de atividades *inquiry*, permitindo-me conhecer o modelo dos 5'E – *Engage, Explore, Explain, Extend e Evaluation* – aplicado ao ensino-aprendizagem dos alunos e à 2) taxonomia de Bloom, também explorada no contexto do ensino das ciências.

Concluindo, todas as ideias apresentadas contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto Técnica Superior de Educação e Formação, na medida em que me possibilitaram não só familiarizar-me com as várias perspetivas do ensino das ciências, entendendo a importância desta área no meio que nos rodeia, mas também refletir acerca das diversas metodologias e experiências de trabalho vinculadas ao ensino experimental das ciências.

#### (VII) Participação na sessão de formação sobre a AEE 2015-2016

No âmbito da formação sobre a AEE 2015-2016, foi-nos proposto que participássemos na organização do evento, apoiando em pequenas ações (e.g. assegurar o microfone nos debates, indicar os vários espaços da faculdade aos presentes, entre outras) e que assistíssemos às várias comunicações que incidiram, sobretudo, na valorização das lideranças no contexto da AEE.

A abertura dos trabalhos esteve a cargo do Senhor Inspetor-Geral da IGEC, o Dr. LC, que procedeu a uma sucinta abordagem à avaliação das lideranças pedagógicas, um dos domínios da AEE, que se vislumbra difícil de avaliar, no contexto da IGEC. Realçou, ainda, no âmbito do terceiro ciclo de AEE que pretendem incluir a OPL na metodologia da AEE. Seguiu-se a elaboração de um ponto de situação do processo de AEE, pela Dr.<sup>a</sup> L, em relação ao número de escolas que estão previstas avaliar até à conclusão do segundo ciclo de avaliação, à atividade de acompanhamento da ação educativa, no que respeita à metodologia utilizada no desenvolvimento da atividade e à mais recente atividade da IGEC, a avaliação dos contratos de autonomia (ACA). O Dr. H deu continuidade a esta apresentação, em torno das principais referências internas da avaliação do segundo ciclo de AEE.

Posteriormente, recebemos um inspetor do OFSTED<sup>34</sup> (entre 2002 e 2015), o Dr. AG, que abordou, no âmbito da sua intervenção, a avaliação do OFSTED e os campos de análise apreciados por esta instância (e.g. a eficiência da escola, o planeamento financeiro, o ensino e o uso de recursos de aprendizagem, o equilíbrio e relevância do currículo da escola e a qualidade do acesso e oportunidade, entre outros), a estrutura da inspeção em Inglaterra e a avaliação das lideranças de escolas, este último, associado à figura dos Headteachers<sup>35</sup> (HT) e ao seu papel de impulsionadores de uma liderança eficaz, dinâmica e inspiradora, visando o desenvolvimento do verdadeiro potencial de todos os alunos. Também destacou na sua apresentação, a relevância da autonomia e responsabilidade das escolas face à comunidade educativa, sendo que as escolas têm tido maior autonomia de gestão e tomada de decisão nos processos educativos, e consequentemente, maior responsabilidade do diretor e governadores na autoavaliação e da gestão do seu desempenho.

O próximo painel foi dedicado ao relato de experiências profissionais, com enfoque específico na liderança das escolas, de diversos intervenientes da IGEC. A primeira oradora, a Dr.<sup>a</sup> HC, fez uma apresentação resumida sobre a atividade WSI, incidindo na valorização da componente de autoavaliação e na dimensão da liderança, como um domínio que na avaliação internacional se decompõe por uma série de campos de avaliação e que procura evidências de trabalho da direção como equipa, relacionados com a administração e organização, o desenvolvimento do espírito europeu, os recursos

---

<sup>34</sup> Office for Standards in Education, Children's Services and Skills.

<sup>35</sup> Professor/diretor com atividades acrescidas no contexto escolar.

humanos, financeiros e materiais e a implementação e desenvolvimento de um sistema de controlo da qualidade. O segundo orador, o Dr. JP, fez referência aos conhecimentos adquiridos e reflexões suscitadas que resultaram da participação num *workshop* sobre as lideranças escolares. Na generalidade, as impressões recolhidas incidiram, entre muitas outras, na presença da dimensão da liderança em todas as estruturas, hierarquias e órgãos das escolas, bem como na ação diária dos docentes pelo envolvimento dos atores educativos na ação da escola e na participação de ações inovadoras. Pela sua perceção, uma escola de qualidade deve atender à qualidade da liderança (de todos os atores), à qualidade dos serviços e estruturas pedagógicas, ao incitamento na participação de diversos PE e ao envolvimento dos encarregados de educação e comunidade educativa no PE. A terceira oradora deste painel, a Dr.<sup>a</sup> L, apresentou uma comunicação sobre a presença num simpósio, cujo tema incidiu na “Excelência, Igualdade e Equidade: Melhorar a Qualidade da Educação para todos”. De entre os temas abordados, destaque para as perceções dos docentes sobre as características dos diretores, para as dinâmicas de liderança colaborativa e pedagógica que se estabelece em 10 elementos-chave (e.g. polifonia, interação, experiência, flexibilidade, compromisso, responsabilidade, negociação, tomada de decisão, controlo baseado na confiança e avaliação) e para as suas reflexões em volta da importância da organização e priorização num trabalho de liderança pedagógica e para a dimensão da aprendizagem da liderança que deve ser dinâmica, evolutiva, pessoal e, simultaneamente, coletiva.

O painel seguinte centrou-se no tema do impacto das lideranças no quotidiano da escola e envolveu dois intervenientes de estabelecimentos escolares. O primeiro orador, diretor do AE C, após um breve enquadramento do estabelecimento escolar, incidiu a sua apresentação no impacto que a liderança exerce nas práticas educativas do agrupamento, entendendo que o processo de liderança e monitorização da ação educativa responde à comunidade educativa, à aprendizagem e crescimento, aos processos internos e aos resultados escolares. A segunda oradora, coordenadora de diretores de turma do AE AB, apresentou a organização pedagógica do AE; os resultados da avaliação externa que, em breves linhas, têm conduzido à melhoria da prestação do serviço educativo, através do plano de acompanhamento da ação educativa, na exploração dos pontos fortes e áreas de melhoria da escola; e a lideranças nas escolas, em relação características embutidas aos profissionais da educação, como a autonomia, o humanismo, a assertividade, a gestão de conflitos, a capacidade de adaptação à mudança e a abertura a novas ideias.

Posteriormente seguiu-se o painel centrado no tema das lideranças na escola, a cargo de três representantes do AE AR, coordenadores de departamento do 1.º ciclo e de Matemática e Ciências Experimentais e de Expressões. A intervenção dos oradores foi elucidativa dos resultados da avaliação externa que consolidaram a ação da escola, assente também na mudança de práticas e dinâmicas pedagógicas, na autoavaliação da equipa, na priorização de ações primárias desta escola, na adequação de metodologias de trabalho e no acompanhamento sistemático das ações educativas. No que respeita à concretização da liderança, para a implementação da missão do AE, os oradores revelaram a importância de assumir o compromisso com a comunidade e as próprias responsabilidades das lideranças intermédias, de adquirir um conhecimento da realidade e do contexto educativo e de desempenhar um trabalho/projeto de escola partilhado e apoiado por todos os agentes educativos.

A concretização do último painel centrou-se no tema “Modelos para comparação estatística dos resultados académicos em escolas de contexto análogo” e “Modelos para análise da progressão académica dos alunos em escolas básicas e secundárias”, com apresentação, numa primeira parte, da Doutora LL, no que concerne ao desfasamento temporal de dois anos na comparação estatística dos alunos; e numa segunda parte, do Doutor JB, que abordou os vários indicadores estatísticos *site* InfoEscolas<sup>36</sup> – demográficos e acerca do desempenho da escola – como o indicador da progressão dos alunos (6.º ano e o 9.º ano), a taxa de retenção, o indicador dos resultados no 9.º ano em contexto e o indicador da promoção do sucesso escolar, incidindo com maior pormenor nestes últimos quatro indicadores.

---

Estar presente na sessão de formação constituiu uma clara oportunidade de consolidar conhecimentos no âmbito do processo de AEE e de aprofundar a importância da dimensão da liderança, vista em duas perspetivas: pelas escolas e pelos inspetores. Perspetivado pelo lado das escolas, assimilei o impacto que a liderança exerce nas práticas educativas dos AE apresentados, bem como os efeitos da avaliação externa no processo de melhoria da prestação do serviço educativo, e simultaneamente, na consolidação dos processos de autoavaliação das escolas. Pelo lado dos inspetores, compreendi a relevância da dimensão da liderança na configuração da atividade WSI, perspetivada pelo trabalho da direção enquanto equipa educativa das EE e não contemplada como uma dimensão individual no campo da avaliação e na estruturação da atividade de avaliação de OFSTED, atendendo aos campos de análise subjacentes à atividade

---

<sup>36</sup> <http://infoescolas.mec.pt/>

inspetiva e ao papel dos HT no cerne da ação da escola, como impulsores da liderança nas escolas.

#### (VIII) Participação na avaliação externa do AE O

No âmbito do Programa de Avaliação, foi-nos proposto acompanhar todo o processo de avaliação externa num AE. Nesse sentido, acompanhámos o Agrupamento de Escolas O (AE O) com a seguinte equipa de avaliadores: a Dr.<sup>a</sup> RM, coordenadora da atividade, o Dr. H e o Dr. PR, perito externo.

O processo de acompanhamento da avaliação externa iniciou com a presença na reunião de planeamento, realizada no dia 29 de janeiro, de preparação da estratégia de abordagem e de interpelação aos diversos intervenientes educativos, em relação às questões incidentes no objetivo da avaliação e às áreas prioritárias que merecem destaque no momento da intervenção e de análise aos vários documentos elucidadores do funcionamento do AE O e dos resultados dos valores esperados.

O primeiro dia de avaliação externa<sup>37</sup> contou com uma panóplia de atores da comunidade educativa e começou com uma apresentação da atividade, seguindo-se, posteriormente, a apresentação do diretor estruturada em três partes: 1) caracterização das escolas do agrupamento, dos alunos, do contexto socioeconómico (e respetivos apoios como a Ação Social Escolar (ASE)) e do pessoal docente e não docente; 2) apresentação dos documentos estruturantes do agrupamento, como o PE e o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) e das várias medidas e serviços constituídos para combater as fragilidades do AE (e.g. baixos resultados e comportamentos indisciplinados) e 3) caracterização da liderança e gestão da escola, enfatizando as principais mudanças educativas nas escolas do agrupamento. No âmbito do papel que desempenham no AE, alguns parceiros quiseram deixar o seu testemunho em relação ao bom trabalho que afirmam que o AE tem desenvolvido, incidindo, essencialmente, no apoio favorável que a escola disponibiliza às crianças com necessidades educativas especiais (NEE) e na preocupação constante que os intervenientes educativos evidenciam pelo desenvolvimento cognitivo e social dos alunos. Seguiu-se a entrevista ao Conselho Geral procurando aferir o modo de funcionamento deste órgão escolar, bem como o grau de participação/acompanhamento das práticas de autoavaliação (e.g. relatório de autoavaliação), das medidas de apoio educativo (e.g. Turma Mais), da avaliação do PA do agrupamento e do PE. Sucedeu-se, posteriormente, a visita à escola-sede que

---

<sup>37</sup> Ver a este propósito DC 70 – 01/02/2016.

proporcionou a observação dos diversos espaços e infraestruturas e de algumas aulas, com pequenas interrupções para compreender os projetos desenvolvidos pelos alunos e aferir os seus interesses e gostos em relação à escola. Depois do almoço, concretizou-se a entrevista à equipa de autoavaliação em torno da história da equipa, dos primeiros resultados da autoavaliação, da reformulação do processo, dos resultados mais favoráveis e aceites pela comunidade, da metodologia de trabalho, da monitorização dos diferentes dados e da sustentabilidade e divulgação do trabalho realizado pela equipa de autoavaliação.

O segundo dia de avaliação externa<sup>38</sup> iniciou com a visita aos JI e escolas do agrupamento, concretamente, três escolas JI/EB1. À semelhança da escola-sede, observámos os diferentes espaços das escolas, como as salas de aulas, as salas de atividades dos JI e do 1.º ciclo, as salas de atividades de NEE e os espaços exteriores. Durante as visitas, quando se proporcionou, assistimos a práticas de EPE e a equipa conversou com algumas educadoras sobre o programa desenvolvido em sala de atividades. Numa das escolas, uma das práticas mais elogiadas pelos avaliadores incidiu na eleição de alunos para a assembleia de escola, que referenciaram como uma boa prática de desenvolvimento cívico. Posteriormente, realizaram-se as entrevistas aos alunos do 4.º ano de uma das escolas visitadas, a JI/EB1 AV, no sentido de compreenderem as rotinas e o funcionamento das aulas, o incitamento às expressões, o comportamento nas aulas (devido à forte problemática da escola de comportamentos indisciplinados), as atividades desenvolvidas (e.g. fomentar hábitos de leitura), a diferenciação pedagógica, a realização de visitas de estudo e atividades práticas, a avaliação e critérios de classificação e o que gostam mais e menos na escola. À tarde realizou-se a entrevista aos coordenadores de departamento e responsáveis de outras estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica. Neste painel, deu-se importância ao funcionamento de cada departamento curricular, em relação à planificação, concretização e avaliação do currículo, à gestão dos documentos estruturantes do agrupamento (e.g. PE, TEIP e relatório de autoavaliação), incidindo no modo como são construídas as atividades de cada departamento, aos baixos resultados escolares, enumerando as diversas fragilidades que contribuem para isso, à articulação realizada entre escolas, departamentos e professores e à valorização do trabalho das crianças.

---

<sup>38</sup> Ver a este propósito DC 71 – 02/02/2016.



O terceiro dia de avaliação externa<sup>39</sup>, como o mais extenso, começou com a entrevista aos assistentes técnicos e operacionais do AE. Neste âmbito, os avaliadores incidiram, sobretudo, no conhecimento do funcionamento dos vários serviços, como os serviços da coordenação dos assistentes, administrativos, da biblioteca, do bufete e da ASE, na caracterização do ambiente escolar (e naturalmente dos comportamentos indisciplinados), na caracterização das lideranças e do clima e motivação no trabalho. Seguidamente, iniciou-se a entrevista com alunos delegados de turma e representantes de projetos escolares da escola-sede, interpelando-os acerca do que mais gostam de realizar na escola, da comunicação e relação com os adultos, da criação e resolução dos comportamentos disruptivos e da abordagem prática destas questões (em disciplinas como a formação cívica), das funções dos delegados de turma, do desenvolvimento de estruturas representativas dos alunos, como associação de estudantes e outros projetos, do incentivo às artes, da realização de atividades práticas em ciências naturais e da formação para a cidadania, da caracterização de um dia de aulas (entendendo as metodologias de trabalho, da avaliação e da autoavaliação das disciplinas) e, por último, das mudanças que implementariam na escola. Posteriormente, desenvolveu-se a entrevista com os docentes e técnicos de serviços técnico-pedagógicos da escola. Aqui procurou-se recolher perceções em relação ao trabalho dos técnicos da Comissão e Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) no agrupamento, no sentido de compreender as estratégias usadas para atuar na erradicação do absentismo escolar, indisciplina e violência; ao trabalho do Gabinete de Apoio aos Alunos e à Família (GAAF) e às diferentes funções dos técnicos inerentes ao serviço; ao conhecimento do trabalho dos professores; ao trabalho da psicóloga nos diversos campos de atuação; ao trabalho desenvolvido pelos docentes de educação especial com os alunos com NEE; e às medidas de apoio educativo adotadas no AE. Durante a tarde, realizou-se a entrevista com os diretores de turma e respetivos coordenadores, cujos enfoques direcionaram-se para os motivos de satisfação dos alunos em relação ao trabalho desenvolvido pelos professores (aferindo a relação entre professores/alunos e trabalho com os alunos); para as estratégias adotadas de facilitação da integração dos alunos do 1.º ciclo no 2.º ciclo; para o acompanhamento e trabalho da indisciplina manifestada nas escolas; para a articulação curricular em relação ao modo como a asseguram nas práticas educativas; e para o processo de avaliação dos alunos. Depois concretizou-se a entrevista aos representantes da autarquia, juntas de freguesia e

---

<sup>39</sup> Ver mais em DC 72 – 03/02/2016.

câmara municipal, procurando recolher evidências sobre a participação destas instâncias no AE, em relação a atividades da componente de apoio à família, projetos concretizados, apoios concedidos, programas de acompanhamento realizados e articulação destes serviços com a direção da escola. O último painel de entrevistas deste terceiro dia foi dedicado aos representantes da associação de pais, encarregados de educação e representantes dos pais de grupo e turma. Nesta entrevista, os avaliadores incidiram na aferição de aspetos positivos do trabalho do AE, nos mais diversos âmbitos, como a relação dos intervenientes com os alunos e pais, as medidas educativas implementadas, os projetos desenvolvidos e o incitamento ao desenvolvimento de atividades extracurriculares, entre outros; de aspetos negativos, como a indisponibilidade da página oficial do AE e a pouca divulgação de informações aos pais dos alunos do 1.º ciclo; da avaliação que é transmitida aos pais, da perceção destes intervenientes em relação à indisciplina na escola e de melhorias a concretizar nas escolas do agrupamento.

O quarto e último dia de avaliação externa<sup>40</sup> abrangeu, logo de manhã, a entrevista aos docentes, procurando asserções relativamente à integração dos novos docentes (em termos de orientação por parte dos colegas e direção e de familiarização às práticas educativas), ao conhecimento que possuem do trabalho realizado pelas outras escolas do agrupamento, às dificuldades transversais ao agrupamento que são combatidas pelas medidas de apoio educativo, às estratégias de ensino e de diferenciação pedagógica; ao comportamento indisciplinar nos diferentes níveis de ensino (e ao trabalho desenvolvido nesse sentido); e às lideranças do AE. Durante o período de intervalo das entrevistas, observámos uma aula de um PIEF, percecionando o desenvolvimento de tutoria de pares, na aprendizagem da língua, visto que ainda estão na fase de alfabetização. Seguidamente, também estivemos na sala de trabalho das NEE, visualizando as atividades desenvolvidas com três alunos. Depois, realizou-se a última entrevista, com a direção do AE, com o propósito de compreender, na perceção destes atores, aspetos positivos do trabalho do agrupamento, questões percecionadas pelos avaliadores, as melhorias (sugestões dos avaliadores) e ações a levar a cabo no AE.

---

Esta atividade foi uma das mais importantes em que participei ao longo do estágio, por permitir integrar o processo de AEE, acompanhando uma equipa de avaliação em todos os momentos de trabalho no terreno. Foram cinco dias intensos que destaco muito positivamente

---

<sup>40</sup> Ver mais em DC 73 – 04/02/2016.

pela exploração de conhecimentos teóricos e práticos analisados aqui e nos diários de campo (DC). A preparação da atividade com os avaliadores foi fundamental para me inteirar das estratégias de interpelação, mobilizando também a informação mais relevante sobre o AE O, como os valores esperados do agrupamento, onde aprendi a analisar a informação estatística com o apoio dos avaliadores. Nesse sentido, a leitura prévia dos documentos estruturantes do AE O revelou-se uma mais-valia, dada a quantidade de informação pertinente que está espelhada nos documentos, como a apresentação do AE que evidencia, desde logo, uma perspetiva caracterizadora do agrupamento, o PE e o projeto TEIP (em termos de objetivos, problemas focados na escola e estratégias de ação) e a abordagem à liderança e gestão do AE, o que me permitiu estar a par da organização pedagógica do agrupamento para acompanhar todo o processo de AEE. Destaco as entrevistas em painel que me proporcionaram uma perspetiva de como se mobilizam os diversos intervenientes no cerne da escola e a importância de cada ator para o desenvolvimento da ação educativa. A este nível, também assimilei as várias questões e temas discutidos nas entrevistas, entre eles, a indisciplina manifestada na escola, a articulação curricular e o apoio individualizado aos alunos com NEE, tendo-me familiarizado também com a postura dos avaliadores e intervenientes no decorrer das entrevistas. Tive, ainda, oportunidade de conhecer os vários projetos e apoios educativos desenvolvidos pelo AE, como o projeto TEIP, obtendo a perspetiva do trabalho da escola, em relação à intervenção dos serviços e apoios que são implementados para trabalhar questões como a indisciplina e o insucesso escolar.

#### (IX) Oficina de formação sobre a Supervisão e Acompanhamento do Trabalho dos Docentes e a sua Relação com a OPL

A IGEC perspetiva-se como uma instância que considera relevante o investimento na formação e qualificação dos recursos humanos, proporcionando, neste caso, aos inspetores, formação nas suas áreas de intervenção inspetiva. Nesse sentido, fui convidada a participar numa oficina de formação para os inspetores sobre a Supervisão e Acompanhamento do Trabalho dos Docentes e a sua Relação com a OPL, ministrada pelo Dr. PR, docente universitário do IEUL, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

O Dr. PR iniciou a sessão com a apresentação dos pressupostos da oficina de formação, mencionando que a qualidade da ação educativa manifesta-se num impacto positivo no que respeita à aprendizagem dos alunos e que a observação e discussão de aulas englobam elementos fundamentais no reforço à reflexão dos professores acerca da sua prática letiva, sendo um processo que acarreta melhorias tanto para o observador, como para o observado.

O primeiro momento prático da oficina consistiu em recolher impressões dos inspetores acerca das expectativas, interesses ou questões dentro do âmbito da OPL. A maior parte das questões foram ao encontro da resistência à implementação de práticas de OPL por parte das escolas e da necessidade de se encontrarem estratégias de atuação que fomentasse eficazmente esta prática. A este propósito, percebe-se o processo de OPL implica, primeiramente um diagnóstico assente nos focos que devem ser observados, discutindo-se ainda os tipos de observação a utilizar em sala de aula. O segundo momento prático incidiu na definição de focos de observação e na condução dos mesmos em sala de aula. As respostas direcionaram-se para focos relacionados com a gestão da aula, destacando, a título de exemplo, a clareza da explicitação dos conteúdos ministrados e a gestão do comportamento face às medidas adotadas pelo professor.

Prosseguiu-se com a abordagem ao processo de observação como meio imprescindível para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Abordaram-se três modelos de observação de aulas, como o modelo determinado para avaliar o desempenho do docente, a observação de práticas de ensino de outros colegas e a observação em que o foco pode ser definido pelo professor tal como a pessoa que terá a função de observar o seu desempenho profissional. Todavia, a observação de aulas deve ter subjacente um objetivo/período inerente ao contexto prático da OPL. Neste âmbito, o Dr. PR salientou a observação em processos de inferência profissional, em estágios de inclusão profissional, em processos informais envolvendo grupos de docentes na análise e discussão das práticas letivas e em processos formais, implicando a avaliação do desempenho dos docentes. Apresentou-se o método clínico na observação das práticas letivas e foram discutidos os processos de observação formal e informal em relação às realidades dos agrupamentos de escolas que os inspetores já avaliaram.

Da parte da tarde, debateu-se sucintamente os benefícios da definição de metas de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, no sentido de apoiar o processo de OPL. Para o Dr. PR deve-se refletir acerca dos estádios de desenvolvimento de uma prática reflexiva, procurando reconhecer um aspeto do âmbito profissional que promova interesse ou seja um incómodo, elaborar uma estratégia de ação, implementar e recolher evidências do seu impacto, avaliar a estratégia atendendo aos elementos recolhidos e elaborar uma ação de mudança alicerçada nos resultados alcançados. Abordou-se também as estratégias de supervisão de apoio à OPL, como a tutoria e mentorado – num processo de co-ensino –, o desenvolvimento profissional auto dirigido – num trabalho mais

individualizado –, a investigação-ação – na congregação de esforços para encontrar soluções para um problema – e os grupos de desenvolvimento colegial – grupo específico para definição de pistas de trabalho. A última atividade prática incidiu na reflexão do último contexto de trabalho dos inspetores, em torno das problemáticas que detetaram e de que forma é que estas estratégias de supervisão podem contribuir para a resolução destas problemáticas. A maioria dos inspetores utilizou a estratégia dos grupos de desenvolvimento colegial, por envolver um maior número de grupos disciplinares e permitir, essencialmente, construir metas e avaliar o desempenho dos professores.

---

A oficina sobre a OPL fez-me refletir em torno da importância dos processos de observação e supervisão das práticas letivas, percebendo que as escolas ainda mostram resistência à implementação destas práticas no seu contexto, não reconhecendo, assim, os benefícios que podem advir da sua implementação. Além de me inteirar acerca das opiniões dos inspetores em relação à OPL, que me fizeram considerar as várias razões subjacentes à frequente oposição das instâncias escolares aos processos de observação de aulas, também assimilei que para iniciar um processo de observação é necessário que haja um diagnóstico que possibilite detetar focos de observação e planear a operacionalização dos processos de observação de aulas. Pelo que compreendi, este é um processo que se estabelece entre observador-observado e que deve resultar de um trabalho conjunto, podendo assumir diversos objetivos, desenvolver-se em momentos muito diferentes e adotar-se várias estratégias de supervisão, consoante a finalidade e propósito da observação. Destaco, por fim, os vários momentos práticos estabelecidos, de apelo à discussão e interação entre inspetores, que foram muito elucidadores da realidade escolar que os inspetores conhecem, do modo como intervêm no terreno das escolas e das várias propostas educativas que procuram ir ao encontro da aceitação da OPL por parte das escolas, como um processo que possibilita a melhoria das práticas educativas das escolas.

#### (X) Análise dos contraditórios da AEE 2013/2014

Conforme a metodologia da IGEC, os inspecionados têm direito de pronúncia em relação às atividades inspetivas (e consequentes relatórios de atividade) que sucedem nos estabelecimentos escolares. Em virtude disso, a atividade proposta centrou-se na análise dos contraditórios da AEE do ano 2013/2014, de 21 contraditórios, de todas as ATI, atendendo à opinião discordante face ao modelo de AEE, mais concretamente em relação: 1) ao desfasamento temporal entre o momento de avaliação (2013-2014) e os anos letivos considerados para a análise dos resultados académicos dos alunos (2010-2011 e 2011-2012); 2) ao desequilíbrio na ponderação dos três campos de análise para a atribuição da classificação no domínio Resultados, com uma clara sobrevalorização dos Resultados

Académicos; 3) à subordinação da classificação dos domínios Prestação do Serviço Educativo e Liderança e Gestão ao domínio Resultados; 4) à análise dos resultados académicos tendo por base apenas os desempenhos dos alunos nas disciplinas de Português e de Matemática; 5) à disponibilização tardia a algumas escolas da informação estatística sobre os resultados académicos (valores esperados) e 6) à insuficiente ponderação dos resultados académicos, no que respeita à superação das metas contratualizadas, nos Agrupamentos que integram o Programa TEIP. Posto isto, construímos um quadro, onde consta o registo dos AE que se pronunciam acerca das asserções em cima identificadas e a evidência escrita retirada dos contraditórios que comprova a discordância face ao modelo da AEE.

---

A análise dos contraditórios da AEE do ano 2013/2014 estabeleceu-se como uma das atividades em que pude, efetivamente, analisar os diversos documentos de pronúncia dos AE com maior profundidade, compreendendo as opiniões discordantes que as escolas manifestam, em relação ao processo de AEE. Apreendi, nesse sentido, que o contraditório é um documento muito valorizado pela IGEC, dada a importância que atribuem aos pareceres das escolas face às atividades desenvolvidas no terreno. Compreendi, também, além de outras dimensões, que parte das ilações discordadas pela escola, estão diretamente relacionadas com as dimensões analisadas nesta atividade, como o desfasamento temporal de dois anos letivos; a ponderação desequilibrada dos campos de análise, a favor dos Resultados Académicos; a dependência dos domínios ao domínio Resultados; a análise dos resultados académicos incidida nos desempenhos dos alunos a Português e Matemática; a divulgação morosa dos valores esperados aos AE e diminuta consideração dos resultados académicos, em relação à superação das metas contratualizadas, nos AE que integram o Programa TEIP. Das competências que consolidei na concretização desta atividade destacam-se, entre outras, a capacidade de observação e análise de informação, a gestão e disseminação de informação em função dos objetivos do trabalho, a assimilação da estruturação de um documento desta natureza, a gestão de tempo e responsabilidade no cumprimento de prazos de entrega.

#### (XI) Reunião de situação do trabalho efetuado nas escolas no âmbito da Avaliação Externa

O acompanhamento e articulação do trabalho realizado no âmbito da AEE constituem vertentes bastante importantes para a IGEC. Por isso, no dia 3 de março, realizou-se uma reunião de balanço do trabalho desenvolvido até à data pelos inspetores no âmbito da AEE, na qual foi possível participarmos. A reunião seguiu uma abordagem por ATI:

Primeiro, na ATI Sul, apresentada pela inspetora Dr.<sup>a</sup> CL, foi referido que no total de 52 agrupamentos de escolas, estão por avaliar 16 escolas este ano, encontram-se 26 relatórios já produzidos, sendo que 13 já seguiram para as escolas sem qualquer evidência de pronúncia. Encontram-se, ainda, a aguardar a redação dos relatórios da avaliação realizada em fevereiro. Surgiram questões a discutir entre os presentes, em relação à clarificação das áreas de melhoria no relatório (e.g. entendidas como recomendações que devem proporcionar a reflexão e melhoria das práticas); ao (des)equilíbrio dos pontos fortes e áreas de melhoria (e.g. promover o equilíbrio para não desmotivar a escola no caminho educativo) e uniformização dos diferentes relatórios das ATI.

Segundo, na ATI Centro, apresentada pelo inspetor Dr. P, abordou-se que no total de 19 escolas, duas estão inseridas na atividade ACA, cinco já têm o relatório escrito e uma destas cinco escolas encontra-se na fase de contraditório. As restantes cumprem avaliação até maio. Também foram analisadas algumas dificuldades que são visíveis nesta área de inspeção, na atividade de AEE, como a apreciação da evolução das escolas, pela constituição recente dos agrupamentos; a gestão da excessiva informação dos AE que não respeita as solicitações da IGEC e, incidindo no quadro da atuação das escolas, a pouca consolidação da autoavaliação das escolas e a dificuldade dos estabelecimentos educativos em operacionalizar as ações de melhoria, identificadas pela avaliação externa.

Terceiro, na ATI Norte, apresentada por um inspetor representante da área, salientou-se que no total serão avaliadas 14 escolas e que as avaliadas encontram-se na fase de análise dos relatórios. Da sua intervenção, ressaltou-se algumas preocupações evidenciadas nos contraditórios, como o equilíbrio das classificações dos domínios da avaliação e a análise dos resultados dos CP (e.g. taxa de empregabilidade).

---

---

A possibilidade de participar na reunião de balanço da AEE foi uma mais-valia, uma vez que permitiu compreender o funcionamento das ATI da IGEC e o modo de articulação do trabalho no âmbito da AEE entre as diferentes áreas da inspeção. Pude ficar com uma perspetiva do trabalho na avaliação das escolas realizado até aqui, assimilando também alguns dos problemas com que as ATI se confrontam neste processo de avaliação. Compreendi, entre outros aspetos, a importância de uniformizar procedimentos estruturais dos relatórios nas ATI, atendendo à clarificação das áreas de melhoria sem que se proceda à elucidação específica da trajetória que a escola deve seguir no seu processo de desenvolvimento e melhoria e de ponderar o equilíbrio das classificações das avaliações externas, no sentido de dar coerência e mais visibilidade ao trabalho realizado pela escola.

## (XII) Participação na atividade de Acompanhamento do Jardim de Infância SCJ

No âmbito do meu projeto de investigação, os coordenadores de estágio possibilitaram-me participar numa atividade dos Jardins de Infância da Rede Privada (JIRP) - IPSS, tendo acompanhado, neste caso, o JI SCJ com as coordenadoras da atividade, a Dr.<sup>a</sup> MA e a Dr.<sup>a</sup> MP.

No primeiro dia de acompanhamento realizou-se uma apresentação da atividade da inspeção, para a diretora pedagógica e dois pais que tratam da área jurídica e financeira do JI, contemplando o enquadramento da atividade, os objetivos, a metodologia, as vertentes analisadas no relatório e a intervenção de continuidade. Tratou-se, seguidamente, de selecionar as crianças mediante as listagens da diretora para posterior convocação da reunião dos pais no terceiro dia de atividade. A visita às instalações realizou-se logo após ao processo de seleção das crianças, onde foram vistos os diversos espaços do JI (e.g. salas de atividades, refeitórios, recreio, entre outros). Depois do almoço, procedeu-se à análise documental assente, sobretudo, nos documentos estruturantes do JI, como o RI, o PE, o PA, os projetos curriculares de grupo, o caderno do aluno, as atas pedagógicas, os PEI, o acordo de cooperação e o relatório da segurança social.

No segundo dia de acompanhamento concretizou-se a OPL, nomeadamente de quatro salas de JI. As inspetoras procuraram observar nas atividades desenvolvidas, concretamente, se as educadoras trabalhavam as áreas de conteúdo (AC) transversalmente; se faziam diferenciação pedagógica; se organizavam atividades centradas no grupo, em pequenos grupos e individuais; a composição e organização das salas e materiais existentes (e.g. qualidade, quantidade e adequação); o papel da psicóloga na intervenção em sala de atividades com as crianças; a relação que a educadora estabelece com as crianças, o planeamento e a avaliação que se concretiza em sala de atividades com as crianças, entre outros aspetos.

No terceiro dia de acompanhamento procedeu-se à realização das várias entrevistas aos intervenientes do JI que procuraram saber aspetos ainda não abordados e/ou esclarecer eventuais contradições e dúvidas existentes. Nesse sentido, a primeira entrevista realizou-se aos pais e encarregados das crianças, cujas salas foram observadas no âmbito da OPL. Essencialmente, procurou-se aferir as razões da escolha do JI; o que os convence a manter as crianças neste estabelecimento; o acompanhamento e recursos disponibilizados aos meninos com NEE; o conhecimento da componente letiva e da



componente de apoio à família (e.g. tempo letivo de cinco horas e solicitação de materiais para a componente letiva); as ações de preparação da mudança da EPE para o 1.º ciclo; as reuniões com as educadoras (e.g. avaliação transmitida aos pais acerca das crianças); o conhecimento e participação no PE; o conhecimento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), também em relação ao trabalho desenvolvido na prática com as crianças e mudanças a implementar no JI. A entrevista às educadoras incidiu nos seguintes tópicos: modo de realização do PE; diferenciação das funções da diretora e coordenadora pedagógica; participação em formações externas e existência de facilidade de participação por parte do JI; elaboração do projeto curricular de grupo; organização homogénea dos grupos da EPE; existência de materiais suficientes e com qualidade para trabalhar as AC; planeamento das atividades realizado com as crianças; acesso aos documentos da EPE no *site* da DGE; papel da psicóloga na componente pedagógica com as educadoras; utilidade dos testes de competências para crianças com cinco anos e a utilização de fichas pré-escolarizadas na EPE; iniciativas de preparação para a transição de níveis de ensino e distinção entre a componente letiva e de apoio à família (e.g. planeamento). A entrevista com a diretora e com a coordenadora pedagógica incidiu, essencialmente, na interpelação de aspetos como: as funções da diretora pedagógica; a elaboração do PE; os horários das educadoras; a delimitação das componentes letiva e de apoio à família; os critérios de organização dos grupos; a avaliação do funcionamento do centro; as medidas adotadas para a transição da EPE para o 1.º ciclo; a aquisição de material de desgaste e pedagógico (suficiência, estado de utilização e solicitação de material aos pais); a supervisão pedagógica do centro; a diferenciação e avaliação das componentes letiva e de apoio à família e as questões do reconhecimento da diretora pedagógica e da autorização de funcionamento do Centro Social por parte do Ministério da Educação (ME).

No quarto e último dia de acompanhamento, as inspetoras dedicaram-se à aferição dos vários aspetos já incluídos no relatório, dado que a metodologia de trabalho das inspetoras incide em registar as diversas asserções no relatório que vão surgindo dos documentos, da observação dos contextos e práticas educativas e das entrevistas no decorrer dos dias de acompanhamento. No último dia, procederam, assim, durante a permanência no JI, à revisão dos aspetos registados, fundamentando com os vários elementos percecionados durante os três dias no JI. Posteriormente, a apresentação incluiu a presença da psicóloga, das educadoras de infância (creche e EPE), das

coordenadoras pedagógicas (creche e EPE) e da diretora pedagógica do Centro Social. Foram abordadas as asserções que incidem nas sete áreas-chave (Planeamento da Ação Educativa, Organização do Ambiente Educativo, Construção e Desenvolvimento do Currículo – Áreas de Conteúdo, Apoio Integrado/Especializado, Avaliação dos Processos e Resultados, Intervenção do Educador e Dinâmica do Estabelecimento Educativo), apresentando os aspetos a destacar, enunciados como práticas excepcionais e elogiadas pela equipa, os aspetos a melhorar que devem ser objeto de reflexão e reformulação por parte do JI e os aspetos a corrigir que provêm do incumprimento do enquadramento legal para a EPE.

---

A participação na atividade de acompanhamento do JI SCJ revelou-se uma experiência muito gratificante, pelo efetivo acompanhamento da metodologia de trabalho da inspeção aos contextos educativos dos JI. Desde o momento da análise documental, incidente no planeamento da ação educativa, até à divulgação dos resultados, assimilei os aspetos mais relevantes para as inspetoras e que são primordiais para um contexto educativo pleno e coerente, como o planeamento e organização da ação educativa de sustentação às práticas letivas, a construção de documentos que gizem e predigam a ação pedagógica do JI, a articulação do planeamento da ação educativa com o desenvolvimento das práticas pedagógicas em conciliação com as AC, as respostas educativas implementadas face às necessidades manifestadas pelas crianças, entre outros aspetos.

As entrevistas assistidas foram, de facto, muito elucidadoras do funcionamento do JI, entendendo-se, a partir da contribuição dos diversos intervenientes, as dificuldades e elementos positivos que caracterizam a ação educativa. Também é de salientar que a permanência no JI durante os quatro dias permitiu observar a dinâmica de funcionamento das salas de JI e a relação estabelecida entre as educadoras de infância e as crianças dentro e fora da componente letiva. A este nível, ressalvo ainda o trabalho que é realizado com as crianças com NEE em articulação com os diversos profissionais para dar uma resposta educativa adequada e assertiva, no seu processo de desenvolver a aprendizagem e inclusão no grupo.

### (XIII) Formação sobre a Avaliação de Escolas com Contratos de Autonomia

Prevê-se que a avaliação de escolas com contratos de autonomia, ainda entendida como um projeto piloto, venha a fazer parte das atividades desenvolvidas pela IGEC, incidida concretamente, no programa de Avaliação e fundamentada pela competência deste organismo na avaliação dos resultados dos contratos de autonomia.

Nesse sentido, no dia 22 de março, realizou-se na IGEC uma formação sobre a ACA de contextualização à autonomia de escolas, citando os diplomas legais de fundamento à

autonomia de escolas, como o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, citando que se constitui a “capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” e “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional (...)”<sup>41</sup>. A este propósito, dá conta também do processo de descentralização de competências, abordando as diversas atribuições dos municípios e entidades intermunicipais do Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de setembro. Posteriormente procedeu-se ao enquadramento da realização dos contratos de autonomia das escolas, em relação ao acordo estabelecido entre partes (entre a escola, o MEC e a câmara municipal); aos instrumentos de autonomia e desenvolvimento da autonomia nas escolas, mencionando também as competências atribuídas; aos requisitos e condições que devem ser cumpridas; à avaliação dos resultados pela IGEC e à renovação dos contratos e respetivas condições, por períodos iguais ou superiores ao definido inicialmente. Por último, apresentou-se um roteiro de trabalho que tem sido utilizado nas ACA já realizados pela IGEC. Foram explorados os objetivos da atividade ACA, os documentos e dados de apoio ao desenvolvimento da atividade e a metodologia que devem utilizar nas escolas.

---

A presente formação versou sobre um tema bastante pertinente e que, efetivamente, me trouxe mais-valias ao nível da aquisição e consolidação de conhecimentos no âmbito da avaliação de escolas. Com uma configuração bastante dissemelhante da AEE, compreendi que a ACA é a uma atividade que se pretende cimentar no PA da IGEC, no âmbito legal das suas competências. Cimentei os decretos subjacentes à autonomia das escolas e, mais concretamente, em relação aos contratos de autonomia celebrados em três partes (escola, MEC e a autarquia local) e que incrementam na escola níveis consideráveis de autonomia na administração educativa de tomada de decisão, em relação aos domínios da organização pedagógica e curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira. Em relação à atividade ACA, explorada nesta sessão, compreendi a importância dos objetivos inerentes à ação – assentes na monitorização do trabalho desenvolvido pelas escolas – e da metodologia que se pretende desenvolver nas escolas que se determina, sobretudo, pela análise documental e entrevistas em painel.

---

<sup>41</sup> Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, artigo 3.

(XV) Elaboração do capítulo “Avaliação do Processo pelas escolas e pelos avaliadores” do Relatório Global da atividade de AEE do ano letivo 2014/2015

Foi-nos proposto pela Dr.<sup>a</sup> L a colaboração na redação do capítulo “Avaliação do Processo pelas escolas e pelos avaliadores” do Relatório Global, referente à atividade de AEE, recorrendo, primeiramente, aos relatórios anteriores para nos inteirarmos da metodologia de trabalho e dos procedimentos de escrita utilizados no relatório.

Numa segunda fase, procedemos à redação do capítulo do relatório, incidindo na descrição dos gráficos: por uma lado analisando a concordância e discordância das escolas face aos documentos solicitados previamente às escolas, ao quadro de referência da avaliação externa, à preparação da escola para a avaliação, à visita da equipa de avaliação, ao relatório da equipa da avaliação externa, aos contributos do processo de avaliação externa para a autoavaliação e às alterações do modelo de avaliação externa; por outro lado, apreciando a opinião dos avaliadores, em relação à preparação da avaliação externa, aos documentos solicitados previamente às escolas/agrupamentos, à visita às escolas, à equipa de avaliação, ao quadro de referência da avaliação externa, à escala de avaliação e às alterações ao modelo de AEE. Tanto do lado das escolas como dos avaliadores, foram analisadas e categorizadas as respostas abertas, em relação aos aspetos a melhorar no modelo de AEE, a fim de sintetizar as informações a espelhar no relatório global.

---

---

Colaborar na redação de um capítulo do relatório global da AEE de 2014/2015 foi, sem dúvida, um desafio positivo e uma mais-valia do ponto de vista das aprendizagens realizadas e das reflexões suscitadas, a partir das opiniões dos avaliadores e das escolas. Nesse sentido, assimilei que tanto as escolas como os avaliadores estão, na sua grande maioria, satisfeitos com o processo de desenvolvimento da AEE. Além disso, compreendi, ainda, alguns dos aspetos que são apontados como elementos a melhorar, como os 1) questionários de satisfação compreendendo, do lado das escolas, que devem ser implementados mecanismos que evitem a inserção de respostas dos mesmos intervenientes e que devem ser (re)consideradas questões acerca de campos sobre os quais a escola não possui poder de decisão e, do lado dos avaliadores, que devem proceder ao alargamento do número de respondentes aos questionários e a eliminar um dos níveis dos questionários “*Nem concordo, nem discordo*” que pouca informação acrescenta aos avaliadores, condicionando negativamente a interpretação dos dados e os 2) valores esperados depreendendo, do lado das escolas, a importância de se atribuir um maior peso às variáveis de contexto e transmitir atempadamente esses mesmos valores à escola e, do lado dos inspetores,

utilizar os indicadores de resultados trienais e evitar a subordinação da avaliação/domínios aos valores esperados. É de salientar, também, que com o desenvolvimento desta atividade pude consolidar competências relacionadas com organização e disseminação de informação, categorização e sintetização de dados, capacidade de análise e escrita e, ainda, a capacidade do trabalho em equipa.

## **2. Atividades desenvolvidas no âmbito da Equipa Multidisciplinar da Área Territorial do Sul**

### (I) Formação acerca do funcionamento do sistema GestIGEC

Para a organização da atividade inspetiva, a IGEC dispõe de um Sistema de Informação para a Gestão Operacional que funciona como um alicerce indispensável às atividades inspetivas, possibilita o registo e arquivo eletrónico de informação e opera como um sistema de apoio e controlo às atividades desenvolvidas (IGEC, 2014b).

Nesse sentido, dada a relevância deste sistema para a IGEC, a assistente técnica PT proporcionou-me um efetivo acompanhamento do seu trabalho, começando por explicar, sucintamente, a sua função na utilização deste sistema. A atividade Organização do Ano Letivo (OAL), da sua responsabilidade, foi utilizada como exemplo durante toda a formação proporcionada. Em virtude disso, referenciou que a atividade de OAL associa-se uma escola e uma equipa de inspetores, que é reconhecida por um código de identificação, denominado NUP e gerado pelo sistema. Todas as atividades desenvolvidas pela IGEC são registadas no sistema e identificadas por um NUP. A escola é informada da realização da atividade por um ofício que, no caso concreto da OAL, é redigido pelo interlocutor da atividade que regista no sistema e insere o NUP e a data do ofício.

As funcionalidades do sistema mais exploradas durante o acompanhamento deste trabalho englobaram o registo de processos, de entradas e de saídas dos documentos e, também, o trabalho do inspetor. Em relação ao registo de processos e de entradas no sistema, além de assimilar todo o procedimento de registo, desde a criação do NUP (inserção dos dados do documento), a digitalização de documentos até à associação de outros processos e encaminhamento de documentos por circuito interno, registei quatro boletins itinerários, três declarações de despesas e um processo disciplinar. Referente ao registo de saídas, acompanhei a saída de um ofício da OAL que seguia para reportar um AE da ocorrência da atividade. Respeitante ao inspetor, explorei o seu campo de trabalho no sistema, entendendo que este campo trata do mapa de trabalho dos inspetores que têm

permanente acesso para procederem ao registo do trabalho desenvolvido ao longo do tempo.

No âmbito da atividade de AEE, perspetivei também todo o processo associado a uma atividade específica de avaliação externa, desde a escola que foi alvo de avaliação, os inspetores que constituíram a equipa avaliativa, os ofícios recebidos e enviados à escola, o relatório e o contraditório. A partir de uma atividade, efetuando a pesquisa do NUP, é possível aceder a todos os documentos que a compõem, percecionando todo o processo de funcionamento.

---

---

Explorar o sistema de gestão da atividade inspetiva constituiu uma experiência enriquecedora por permitir conhecer o modo como são operacionalizadas as atividades desenvolvidas pela IGEC. É de salientar que compreendi grande parte das funcionalidades do sistema de informação, onde são depositados e arquivados todos os processos da organização. A sua abordagem fez-me refletir que é uma ferramenta que facilita o trabalho dos membros da IGEC, pelo rápido acesso aos documentos e atividades desenvolvidas. Permitiu-me assimilar os procedimentos de registo de documentos e de criação do NUP, bem como se realiza todo o processo de digitalização e associação de documentos aos processos que já se encontram registados no sistema. Mais especificamente, em relação às atividades de AEE e de OAL, compreendi aprofundadamente o modo de processamento de ambas as atividades, desde o início, ou seja a sua criação, até à conclusão, acompanhando todos os processos, documentos e inspetores afetos às atividades.

## (II) Atualização da lista de dados dos peritos externos

No âmbito da AEE, são diversos os peritos externos que colaboram neste processo anualmente, no âmbito do protocolo celebrado com a IGEC. Nesse sentido, a atividade proposta consistiu em atualizar uma lista de dados dos peritos externos, face a sua disponibilidade para participar AEE 2015/2016. Para a consecução desta tarefa, disponibilizaram-me um *dossier* com os *emails* dos peritos e também com o mapa de disponibilidade dos mesmos, face às datas da AEE. Ainda no contexto desta atividade, com recorrência aos mapas de disponibilidade, procedi à construção de uma grelha do número total de peritos disponíveis por datas de avaliação externa.

---

---

A concretização desta tarefa permitiu-me estar mais por dentro do processo de avaliação de escolas, no que respeita aos peritos externos que participam na avaliação externa. Com a organização deste documento, tive não só contacto com o número de peritos que participam, como também com a diversidade de instituições de ensino superior envolvidas neste processo. A

construção da grelha de docentes disponíveis para as datas de avaliação também foi uma mais-valia, no sentido de compreender o número de docentes disponíveis para cada avaliação, constatando algumas das dificuldades em organizar as ações de avaliação quando o número de peritos que demonstra disponibilidade não cobre as avaliações agendadas. Acrescento, também, que esta atividade foi realizada espaçadamente, à medida que iam sendo rececionadas as respostas, pelo que considero bastante positivo o acompanhamento que dei a todo o processo desde o início da tarefa. Efetivamente, considero que contribui para a organização e concretização do processo de AEE, na qualidade de Técnica Superior de Educação e Formação.

### (III) Construção da calendarização da AEE de 2016

O processo de avaliação externa pressupõe que exista previamente a organização das datas de realização da avaliação nas escolas. Assim, com indicação da Dr.<sup>a</sup> FA, que me cedeu as datas e respetivos dados da avaliação externa, construí a calendarização da avaliação no *Excel*, registando as escolas selecionadas, conforme as datas da avaliação, de janeiro a maio de 2016.

---

---

A construção da calendarização da avaliação, à semelhança da atividade precedente, fez-me contribuir para o desenvolvimento do processo de AEE, uma vez que a calendarização constitui um documento operacionalizador da avaliação externa e que nos acompanhou em todo o processo de preparação e tratamento de questionários de satisfação. Essencialmente, permitiu-me aprimorar técnicas de trabalho com o Excel na construção e organização da calendarização, bem como tomar conhecimento das datas e das escolas selecionadas, obtendo informação relevante para o desenvolvimento de outras atividades subjacentes à AEE, como o caso dos questionários de satisfação.

### (IV) Organização do *dossier* das sínteses curriculares dos peritos externos

Em continuação ao trabalho no âmbito da AEE, mais precisamente em relação aos peritos externos, debrucei-me na organização de um *dossier* com sínteses curriculares dos peritos, desenvolvendo as seguintes tarefas: 1) organização dos separadores do *dossier* por faculdade/universidade/instituto e 2) impressão das sínteses que não constavam no *dossier* dos anos precedentes. Para me organizar no decorrer desta atividade, criei uma base de dados de controlo às sínteses curriculares, fazendo o registo dos documentos impressos e dos que não constavam no reportório documental, por instituição de ensino superior, para mais tarde informar a Dr.<sup>a</sup> FA.

---

---

Estar encarregue da organização do *dossier* dos peritos externos fez-me compreender a importância de organizar e arquivar todos os documentos necessários e constantes do processo de AEE, no sentido de gerir eficazmente as informações imprescindíveis ao desenvolvimento da atividade da avaliação. A criação da base de dados, realizada por autonomia própria, também se revelou um instrumento de monitorização importante no decorrer desta atividade, pela informação gerada e que sustenta a organização do *dossier*. Ressalvo, ainda, a responsabilidade social e ética que empreendi no trabalho realizado, por se tratar de questões bastante pessoais e de âmbito confidencial. Em termos de competências, pude efetivamente colocar em prática a minha capacidade de planeamento, responsabilidade e organização que sustentaram todo o trabalho desenvolvido.

(V) Elaboração de um relatório de análise estatística dos questionários aplicados aos inspetores da ATI Sul

Aplicados os questionários de satisfação aos inspetores acerca do trabalho da ATI Sul, em dezembro de 2015, as chefes de equipa solicitaram-nos que fizéssemos o tratamento estatístico e da informação escrita dos questionários aplicados. Para tal, procedemos, num primeiro momento, à análise estatística, com recurso ao *Excel* para construir os gráficos e, num segundo momento, construimos as grelhas de análise de conteúdo da informação escrita nos campos de resposta aberta dos questionários, fazendo posteriormente a descrição da análise do conteúdo. As categorias analisadas referem-se às atividades desenvolvidas pelos inspetores, à correspondência da distribuição do serviço com as suas expectativas, aos aspetos de melhoria na distribuição do serviço, aos aspetos positivos e a melhorar das atividades realizadas, às áreas de formação pertinentes, à satisfação com o funcionamento da ATI Sul e aos aspetos de melhoria do serviço desta área de inspeção. Findámos esta atividade com a elaboração de um relatório que espelha os gráficos e uma análise detalhada de cada um, bem como a análise das respostas abertas.

---

A concretização do relatório intitulado – Análise das Respostas dos Inspetores - Questionários ATI Sul 2015 – revelou-se uma atividade de extrema importância, quer pela consolidação de conhecimentos no âmbito do trabalho dos inspetores, quer pela (re)afirmação de competências de trabalho relevantes para a formação de um Técnico Superior de Educação e Formação. De facto, aprofundei o meu conhecimento em relação ao trabalho dos inspetores, refletindo acerca dos aspetos que, na sua opinião, condicionam e/ou favorecem o trabalho nas escolas. A título de exemplo, assimilei, na opinião dos inspetores, que a distribuição do serviço é apontada como um aspeto que carece de melhoria, contrariamente à constituição das equipas que,



neste caso, é salientada como um aspeto positivo, que também constatei nas equipas de avaliação em que estive inserida, presenciando um ambiente colaborativo entre os elementos das equipas e a constante troca de experiências e opiniões alicerçadas no trabalho desenvolvido nas escolas. A realização desta atividade também exigiu conhecimentos informáticos na ótica do *Excel* e ainda o aprofundamento de outras competências, como a capacidade de análise crítica, de síntese e de concetualização, de planeamento e de organização, de responsabilização pela natureza do trabalho desenvolvido e a capacidade de trabalho em equipa e gestão do tempo para cumprir os prazos de trabalho a que nos propusemos cumprir.

### **3. Atividades desenvolvidas no âmbito do Programa da Atividade Internacional**

#### (I) Leitura e mobilização de informações relacionadas com a SICI e as EE

A mobilização de informações e documentos relacionados com a Atividade Internacional foi, desde logo, sugerida pelo Dr. H que nos enviou para o *email* institucional alguns *sites* para começarmos a tomar contacto com as várias temáticas. De entre os *sites* sugeridos, comecei por consultar a página da SICI, visando compreender, de um modo geral, a história, a missão, os objetivos e as atividades desenvolvidas. Em continuação a este trabalho, explorei com maior profundidade o *site* da IGEC, no que diz respeito à atividade internacional, entrecruzando informações exploradas no *site* da SICI e as ideias expressas no portal da IGEC, como por exemplo, as atividades realizadas, os países-membros e o papel da organização no âmbito das atividades da SICI.

Em relação às EE, consultei as informações disponibilizadas pelo *site* da IGEC acerca da história, objetivos e missão, a organização e gestão pedagógica destas escolas (órgãos representativos de gestão), a organização dos programas disciplinares, a avaliação dos alunos desde o ciclo primário até ao secundário e as atividades incumbidas à IGEC no âmbito das EE, entendendo o seu papel junto das secções portuguesas. Consultei, por último, o *site* oficial das EE como forma de completar as informações previamente absorvidas com a consulta do *site* da IGEC.

---

Adquirir informações acerca da SICI e das EE foi-se revelando, a longo prazo, uma mais-valia para contextualizar as duas atividades que desenvolvi no âmbito da Atividade Internacional: a planificação das inspeções à secção linguística das EE e a observação de três entrevistas de seleção, com vista à escolha de um docente em regime de mobilidade para as EE. Essencialmente, permitiu-me atuar com conhecimento nas atividades propostas, ficando também a conhecer o modo de funcionamento das EE, numa perspetiva internacional. Ainda do ponto de vista da

caracterização da organização, considerei importante esta consulta inicial para conhecer com algum pormenor o campo de atuação da IGEC no âmbito das EE e da SICI.

## (II) Planificação das inspeções à secção linguística das EE de Bruxelas II e Luxemburgo I

Uma das funções do Dr. H incide na avaliação dos professores pertencentes à secção portuguesa das EE, um processo que geralmente se realiza em dezembro e para as inspeções de secção linguística, que geralmente têm lugar em junho. Nesse sentido, o Dr. H propôs-nos que apresentássemos propostas de planificação às secções portuguesas das EE de Bruxelas II e Luxemburgo I, a realizar em quatro dias, nas seguintes datas: de 1 a 4 de dezembro e 6, 8, 9 e 10 junho.

Para tal, disponibilizou-nos os horários dos professores e proporcionou-nos, também, todas as indicações necessárias acerca das reuniões, dos almoços, do tempo de observação de aulas, do tempo de chegada à escola, dos intervalos entre observações e reuniões, entre outros aspetos, que devíamos ter em conta no momento da planificação das duas avaliações. Foi ainda necessário efetuar a planificação das deslocações internacionais necessárias e mesmo as deslocações dentro das próprias cidades.

Assim sendo, organizámos as agendas de trabalho, atendendo a todos os aspetos supramencionados, no sentido de encaixar as reuniões de trabalho e as observações de aulas em momentos viáveis para a concretização da avaliação da secção portuguesa das EE. Nesse sentido, sempre que necessário, reformulámos a planificação de trabalho, alcançando um plano de trabalho mais próximo da realidade profissional do Dr. H.

---

A realização desta tarefa suscitou muitas dúvidas, quer pela necessidade de conciliar permanentemente os horários dos agentes intervenientes na avaliação (professores, contabilistas, diretores-adjuntos, entre outros), quer pela responsabilidade de organizar ações de planeamento de inspeção que seja concretizável na prática das EE. No entanto, considero que esta tarefa constituiu um excelente exercício de planeamento e organização de agendas de trabalho, também de raciocínio lógico, unindo esforços para que todas as reuniões de trabalho e observações de aulas (atendendo aos tempos de observação e de intervalo entre sessões) se encaixassem em harmonia em quatro dias de trabalho nas escolas. Além disso, revelou-se ainda um exercício que me transmitiu algum conhecimento do modo como os professores da secção portuguesa das EE são avaliados, privilegiando-se a triangulação de informação, envolvendo vários intervenientes como os diretores, os pais, os colegas, contabilistas, entre outros. Em termos de competências colocadas em prática, além da capacidade de organização e planeamento, também considero que

evidenciei um nível bastante considerável de responsabilidade e concentração pela natureza do trabalho realizado.

### (III) Observação de entrevistas para a escolha de docentes para as EE

Com vista à escolha e mobilidade de dois docentes – um de matemática e outro de geografia - a decorrer na IGEC, convidaram-nos a assistir ao processo de condução das entrevistas, na qualidade de observadoras. A permanência no espaço da entrevista dependeu sempre da concordância dos entrevistados. Foi, assim, possível assistirmos a uma entrevista de um professor interessado em lecionar matemática na EE de Bruxelas e duas entrevistas de interessados em lecionar geografia em inglês para a EE de Luxemburgo.

A primeira entrevista decorreu no dia 28 de abril, contando com a presença de três inspetores, com funções bastante definidas. Em primeiro lugar, a Dr.<sup>a</sup> HC – ligada à atividade internacional das EE – procedeu à colocação das questões iniciais, relacionadas com 1) as motivações e razões de candidatura da entrevistada; 2) contribuições que pode dar à EE do ponto de vista dos conhecimentos e competências que possui e o que espera receber em troca da escola e 3) o significado que o ensino da matemática tem para a entrevistada e o modo como consegue fazer aprender os alunos. Apelando a situações hipotéticas, a Dr.<sup>a</sup> HC apresentou, também, dois cenários à entrevistada: no caso de ser selecionada para a EE e perante uma escola que manifesta culturas e tradições muito diferentes, como seria a sua postura com esta diferença cultural e, ainda, como atuaria com os diversos intervenientes educativos (pais, direção e outros órgãos) e se lhe fosse atribuída uma turma com distúrbios comportamentais e baixo nível de aproveitamento escolar, evidenciando ainda a sua postura e modo de atuação para corresponder a uma turma com estas características.

Seguiu-se o Dr. LP que colocou questões relativas ao domínio da matemática, pretendendo aferir os conhecimentos científicos, com recurso ao seu currículo. Explorou o seu percurso profissional, incidindo em questões que versaram na experiência na docência em turmas de ensino regular, num programa de formação profissional em que participa e na sua carreira como docente universitária. Num momento de apelo à prática, o inspetor solicitou à entrevistada que apresentasse exemplos de como introduziria a matéria da integração e da função exponencial.

Pouco antes de dar a palavra à Dr.<sup>a</sup> CB, o inspetor pediu que a professora, em breves linhas, provasse porque considera que é a pessoa indicada para o lugar na EE e que

domina os conteúdos lecionados na EE em questão. Por último, a Dr.<sup>a</sup> CB introduziu-se na conversa, iniciando uma conversação em Francês, bastante breve, acerca de um projeto que a entrevistada revelou que participava, no âmbito da música e da sua possível ida para a EE, visando apreciar os conhecimentos da língua francesa.

A segunda e terceira entrevistas ocorreram no dia 6 de maio, visando selecionar um professor de geografia para lecionar em Inglês, em Luxemburgo. Estiveram presentes, nesta entrevista, a Dr.<sup>a</sup> HC, o Dr. H e a Dr.<sup>a</sup> IB. Ambas as entrevistas seguiram um tronco comum de questões, não fazendo, por isso, referência às entrevistas em separado.

À semelhança da primeira entrevista, as duas entrevistas realizadas também incidiram, inicialmente, na abordagem aos motivos de candidatura dos entrevistados e o significado de ensinar geografia, mais concretamente, o modo como motivam os alunos para a aprendizagem da disciplina. Seguiram-se questões mais específicas, em relação ao programa de geografia, fazendo-se menção ao ensino desta disciplina ter que ir ao encontro de várias nacionalidades e padrões culturais distintos, sendo que a pergunta incidiu em compreender como seria a atuação dos entrevistados para irem ao encontro dos alunos individualmente, tendo em conta tanta diversidade cultural. Também procurou-se compreender de que forma seria a integração dos candidatos num grupo de professores que comunicam em inglês, mas que lecionam noutras línguas para trabalharem métodos de trabalho e questões pedagógicas.

Sucedendo-se a Dr.<sup>a</sup> IB que intervém especificamente para aferir os conhecimentos de geografia dos entrevistados. Pediu um comentário crítico ao programa de geografia da EE, e solicitou aos entrevistados, neste âmbito, que recorressem ao programa de geografia português e aos princípios didáticos das EE, fazendo uma breve apreciação comparativa. Continuando, os inspetores também tentaram compreender o que poderia ser mais desafiante em relação aos objetivos de aprendizagem, do ponto de vista do desenvolvimento do aluno e, num caso concreto, a inspetora pediu que selecionasse uma unidade do programa de geografia e tendo em conta os princípios pedagógicos e os objetivos de aprendizagem dissesse como poderia desenvolver essa matéria em três ou quatro aulas. Procuraram entender, ainda, questões relacionadas com a introdução do tema das novas tecnologias em sala de aula, com a metodologia de trabalho utilizada e estratégias de ensino implementadas. Os elementos e questões de avaliação foram coincidentes nas duas entrevistas, aferindo-se a sua opinião não só quanto às formas de

avaliação utilizadas na EE, mas também a opinião dos intervenientes face ao exame final que se aplica nas EE.

A averiguação de conhecimentos em inglês ficou a cargo do Dr. H que questionou os entrevistados em relação ao nível de inglês e à confortabilidade em falar com outros indivíduos nesta língua; solicitou aos entrevistados que fizessem uma pequena apresentação pessoal e profissional e por fim pediu que inventariassem conceitos e palavras-chave que utilizariam na introdução do tema das energias renováveis, bem como que explicassem que materiais usariam e que leituras solicitaram aos alunos.

---

A possibilidade de estarmos presentes nestas entrevistas já tinha sido abordada há algum tempo, pelo que sempre foi uma atividade em que quis participar desde muito cedo. Considero, por isso, que foi uma experiência muito enriquecedora que me permitiu compreender a complexidade do processo de escolha de um docente para lecionar nas EE e de, alguma forma, participar neste processo, exprimindo a nossa opinião em relação aos candidatos que foram entrevistados. Entendi, também, o nível de exigência e entrega profissional que se solicita aos candidatos, pelas questões lançadas, em prol de um ensino que se coaduna com padrões culturais muito distintos em sala de aula.

#### **4. Outras atividades desenvolvidas**

##### (I) Reuniões periódicas com os coordenadores de estágio

As reuniões com os coordenadores de estágio foram-se concretizando no decorrer dos nove meses de estágio, essencialmente, por dois motivos: 1) receber atividades e obter *feedback* das tarefas realizadas e 2) apoiar a elaboração do nosso trabalho académico. Especificamente é de salientar que grande parte das reuniões objetivavam esclarecer a natureza das atividades atribuídas, clarificar dúvidas que surgissem da realização das mesmas, realizar pontos de situação do desenvolvimento das atividades e receber *feedback* do trabalho realizado. Adicionalmente, também foram muitas as vezes que nos reunimos com os coordenadores para situarmos o nível de desenvolvimento do nosso relatório de estágio, proporcionando um acompanhamento efetivo do trabalho realizado, esclarecer dúvidas de diversos âmbitos e solicitar documentos internos precisos para o desenvolvimento do relatório.

---

A primeira reunião estabeleceu-se como um momento primordial para enquadrar o âmbito do organização e do estágio, entendendo vincadamente a nossa posição na organização. Fixou-se,

nesta reunião, em que campos iríamos intervir, nomeadamente a AEE, e em pormenor, as atividades que iríamos desenvolver na EMEE.

Nos dois primeiros dias, visitámos as instalações e fomos apresentadas aos diversos profissionais da IGEC, o que me fez sentir, desde logo, parte da organização. Também se revelou importante conhecer previamente os profissionais, uma vez que, ao longo do nosso estágio, sempre que tivéssemos que interagir com outros membros, já saberíamos *à priori* com quem estávamos a contactar, facilitando o trabalho. De um modo geral, considero que todas as reuniões realizadas no decorrer do estágio foram fundamentais para o desenvolvimento das atividades que nos propuseram ao longo destes nove meses. Além do *feedback* e supervisão constantes do trabalho concretizado na IGEC, que me permitiu responder eficazmente a todas as tarefas, saliento, igualmente, o apoio prestado diariamente e a evidente preocupação pelo nosso percurso académico, o que se revelou bastante importante para a finalização deste trabalho.

## (II) Trabalho académico

Atendendo às ocasiões de menor volume de trabalho na organização, e sempre que era viável, aproveitei algum tempo do estágio para adiantar o meu trabalho académico, trabalhando quer na leitura e análise de documentos, quer na redação dos diários de campo e dos capítulos estruturantes do relatório de estágio.

---

---

Todos estes momentos de trabalho académico permitiram-me avançar no meu relatório de estágio, cumprindo os objetivos que estabeleci para todos os meses de trabalho.

## (III) Presença nas provas de mestrado de colegas do IEUL

Enquanto estagiei na IGEC, os coordenadores de estágio facultaram a nossa presença nas provas de mestrado de três colegas de curso: duas colegas que também estagiaram na IGEC e uma colega que estagiou na Direção-Geral da Educação (DGE). Os temas dos relatórios, incidentes no campo de avaliação, intitulam-se: 1) Inspeção-Geral da Educação e Ciência e Avaliação das Escolas: o caso da autoavaliação de um agrupamento de escolas. Um olhar a partir de quem avalia e de quem é avaliado e 2) Planos de Melhoria, Aprendizagem Organizacional e Regulação da Educação – Uma análise dos planos de melhoria das escolas da Área Territorial de Inspeção de Lisboa e Vale do Tejo (2012/2013). O outro relatório de estágio incidiu no âmbito da EPE, cujo tema parte, designadamente de “A Ação da Direção-Geral da Educação na revisão e conceção das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”.

---

---

Julgo que assistir às provas de mestrado das colegas anteriores foi uma mais-valia por inúmeros aspetos, a título de exemplo, pela possibilidade de, por um lado, conhecer os testemunhos curriculares (conhecimentos e experiências adquiridas) e, por outro lado, assimilar a responsabilidade e modo de organização do trabalho e atuação para apresentação nas provas de mestrado.

## Considerações Finais

Para finalizar, considero relevante sistematizar as principais conclusões acerca das componentes que integraram este trabalho e essencialmente destacar aqui algumas das aprendizagens e competências desenvolvidas no âmbito das atividades propostas no estágio.

Primeiramente faço questão de salientar o privilégio enorme que foi integrar a equipa da IGEC, permitindo-me inserir no contexto profissional de uma organização da administração central, pertencente ao MEC, que intervém diretamente nas escolas e conhecer os diversos profissionais vinculados aos programas de Acompanhamento e de Avaliação, experienciando duas das atividades que resultam da competência legal da IGEC: a participação numa AEE e o acompanhamento de um JIRP - IPSS. Destaco, esta última atividade referida, por ter constituído uma mais-valia para o meu desenvolvimento profissional, numa análise crítica aos contextos e funcionamento teórico-prático dos JI e também por permitir, a partir desta experiência, desenvolver o meu projeto de investigação, caracterizando a atividade dos JIRP. Ainda neste contexto, reforço a diversidade de atividades que pude experienciar, possibilitando-me, por um lado, aplicar conhecimentos adquiridos na Licenciatura em Ciências da Educação e no Mestrado em Educação e Formação e, por outro lado, adquirir novos conhecimentos, como a atividade internacional, sobre a qual não tinha conhecimento, e consolidar competências que se revelaram fulcrais para o quotidiano do estágio, tais como, o sentido de responsabilidade e organização, de análise crítica, de trabalho em equipa e individual, de categorização e gestão de informação, de gestão de tempo e imprevistos, de comprometimento, ética e confidencialidade, de cumprimento de prazos, de capacidade de estabelecer objetivos e de priorização do trabalho.

Enquanto estagiária e membro da IGEC, durante nove meses, julgo que atingi os objetivos a que me propus no início do estágio, retomando-os aqui:

a) *Alcançar um conhecimento aprofundado acerca do funcionamento e ação da IGEC, no domínio do quadro legal em que desempenha a sua atividade*, considerando que, de facto, adquiri conhecimento sobre o seu modo de funcionamento, a sua história, missão, atribuições, programas e atividades, contextualizando a sua ação e trabalho para/com as escolas;



b) *Conhecer a sua estrutura organizacional, no que respeita ao perfil profissional do inspetor educativo, à cultura existente às dimensões da gestão (mitos e papéis) e da liderança (modos de gestão e liderança) exercidos pelo gestor*, em que, efetivamente, me foi permitido caracterizar o trabalho dos inspetores no âmbito das atividades desenvolvidas nos Programas de Acompanhamento, Controlo e Avaliação; obter uma perspetiva e visão privilegiadas da cultura organizacional, mediante a experiência diária do estágio, que me possibilitou caracterizá-la de acordo com vários autores e sustentada, também, pelas várias interações e presenças constantes em formações, como a Equipa de Reflexão da AEE; e caracterizar os papéis do gestor e do modelo de gestão e liderança exercidos, através das vivências diárias com a gestora em análise, o que me permitiu cimentar não só os modelos teóricos utilizados, mas sobretudo, as tarefas inerentes ao trabalho da gestora e o contexto do trabalho diário da mesma;

c) *Experienciar as funções de um profissional de Educação/Formação, colocando em prática conhecimentos que possuo e adquirindo novas competências e conhecimentos na área da Administração Educacional, respondendo com profissionalismo e motivação a todas as atividades propostas*. Considero, em relação ao objetivo mencionado, que desempenhei diversas funções de um Técnico Superior de Educação e Formação, colaborando, a título de exemplo, no desenvolvimento e no processo das ações de avaliação, em várias vertentes, desde a seleção das amostras, passando pelo tratamento de questionários de satisfação e pela participação em ações de formação, culminando, na elaboração de um capítulo do relatório global da AEE 2014-2015;

d) *Desenvolver um projeto de investigação assente na atividade dos Jardins de Infância da Rede Privada - IPSS, integrada no Programa de Acompanhamento, participando numa ação inspetiva*, onde foi possível não só desenvolver o projeto acerca da atividade, como participar numa intervenção de acompanhamento dos JI, com uma equipa de AA, que contribuiu para concretização do projeto e para a consolidação de conhecimentos, no quadro legal e contexto prático da EPE.

Relativamente à caracterização do trabalho dos inspetores, concluí que, até meados da década de 80, a Inspeção incidia a sua ação numa *educação verificável*, assente no controlo e verificação da implementação dos normativos e leis que vigoravam e visto como um órgão de fiscalização técnico-legal da legalidade dos procedimentos. Com as mudanças que foram sucedendo no quadro de atuação da IGEC, atualmente este organismo encontra-se ligado à função de acompanhamento das práticas educativas, no

sentido de orientar, monitorizar e avaliar o trabalho que os intervenientes educativos desenvolvem nas escolas, procurando prestar apoio e induzir à reflexão sobre a ação educativa.

Vinculados aos programas de Acompanhamento, Controlo e Avaliação, os inspetores estudados fazem uso da sua formação inicial e contínua, associando, na sua intervenção, as competências sociais que dizem constituir uma mais-valia aquando da interação, nas escolas, com os diferentes profissionais. O quadro de atuação dos inspetores funda-se numa mescla de valores que são considerados nos seus contextos profissionais e que regem a sua conduta. A lealdade, o respeito, a imparcialidade, a correção, a equidade, o rigor técnico, a transparência, a honestidade intelectual e a justiça são alguns dos valores que nos disseram guiar a atuação dos inspetores da IGEC. Também os princípios gerais – *da proporcionalidade, da autonomia técnica, da celeridade, do contraditório e da colaboração e cooperação* – evidenciados no Regulamento n.º 189/2013, de 24 de maio, constituem princípios subjacentes à sua conduta e que se revelam nas intervenções e contextos percecionados.

Os papéis e dimensões valorizadas pelos inspetores em análise deram-nos conta da sua hibridez. De acordo com o estudo, o papel interpretado é sempre o de inspetor, dependendo da atividade que desenvolve e dos objetivos da mesma. Foram salientados outros papéis, tais como de mediador, observador, construtor de diálogo, o papel que advém da formação base de cada um sendo, ainda, sublinhada a importância do trabalho no terreno, no sentido de colmatar problemas das escolas que são resolvidos no serviço de Provedoria. Quanto às dimensões mais valorizadas no trabalho dos inspetores, concluiu-se que são a dimensão pedagógica, em todas as ações inspetivas, a dimensão axiológica e humana, a relacional e a dimensão técnica ligada ao conhecimento.

No que respeita à cultura organizacional, conforme o Modelo dos Valores Contrastantes de Quinn e colaboradores (1985), a IGEC apresenta uma complexidade que se traduz em traços de todas as culturas desse modelo. Percecionada pelo eixo do controlo, a organização evidencia a cultura de regras pelo estabelecimento de normas e pela disposição hierárquica da organização; na cultura de objetivos a IGEC pode ser observada pelos processos de planeamento, pelos documentos orientadores e na demarcação de objetivos que regem a organização. Percecionada pelo eixo da flexibilidade, a IGEC patenteia, também, traços da cultura de apoio pela proximidade entre os membros da organização e pelo investimento em formação dos recursos

humanos; quanto à cultura de inovação a IGEC revela a crença na melhoria contínua da prestação do serviço inspetivo e de adaptação às mudanças internas e externas.

Em relação ao papel da gestora F, analisei o seu trabalho em função dos mitos e papéis de Mintzberg (1986) e dos modelos de gestão e liderança de Bush (2006). Conforme os mitos de Mintzberg, a sua atuação é dirigida para a ação imediata e determinada pela realização de tarefas breves, variadas e descontínuas. Além disso, o seu trabalho caracteriza-se por tarefas de pendor mais rotineiro, inerentes à função desempenhada, como o atendimento telefónico, o envio de *emails* e a leitura de relatórios. Na procura de informações, a gestora utiliza, preferencialmente, a comunicação verbal, mediante reuniões e contactos telefónicos, com base num processo sistemático de troca de informação entre vários intervenientes. Percecionei, ainda, que o desempenho da gestora é bastante intuitivo e resulta do contexto de trabalho e da sua capacidade de decisão e ação momentânea. Quanto aos papéis, no decorrer do seu trabalho, desenvolve: papéis interpessoais - ligados às relações na organização; informacionais - no estabelecimento e disseminação de uma rede de informação; e decisoriais - no poder de decisão e de negociação no âmbito das competências inerentes ao seu trabalho.

Seguindo os modelos de gestão e liderança de Bush (2006), observei que na organização subsistem traços dos modelos formal - assente numa estrutura hierárquica formalizada -, colegial - vista pela tomada de decisão conjunta - e cultural - pela interiorização de um quadro de valores e princípios de atuação - e das respetivas lideranças, a gestonária, a participativa e a moral.

Em relação ao projeto de investigação, destaco a importância da análise documental, da entrevista realizada e da intervenção de acompanhamento ao JI SCJ, que me permitiram triangular a informação, aliando assim o enquadramento da atividade aos respetivos normativos e referências legais e ao funcionamento pedagógico dos JI, numa perspetiva de análise teórico-prática da atividade. Nesse sentido, foi-me permitido descrever o processo de criação e desenvolvimento da atividade dos JIRP - IPSS realizada pela IGEC, respondendo à questão central do meu estudo.

Em suma, reconheço que todo o percurso curricular na IGEC contribuiu para o meu crescimento pessoal, pelo acompanhamento e ligação estabelecida aos profissionais da organização e profissional, pelos saberes e competências de trabalho cimentados, que me vão permitir atuar com conhecimento na área profissional da Educação e Formação.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, A. J. (2001). As escolas em avaliação: a viabilidade e responsabilização. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 1, 22-25.
- Afonso, N. e Costa, E. (2011). A Avaliação externa das escolas: Um instrumento de Regulação Baseado no Conhecimento. In Barroso (org.) e Afonso. *Políticas Educativas mobilização de conhecimento e modos de regulação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp.155-187
- Afonso, N. (2004). A globalização, o estado e a escola pública. *Revista Administração Educacional*. Lisboa. Nº 4, pp. 33-42.
- Afonso, N. (2005). *A produção de conhecimento científico em educação. Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, A. J. (2010). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. In: *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, Vol. 21, n.º 46, pp. 343-362.
- Amado, J. (2013). Manual de investigação qualitativa em educação. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, J. (2006). Processos de melhoria gradual das escolas e papel das assessorias. Comunicação ao IV Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Disponível em <http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/4135155968essos%20de%20melhoria.pdf> Consultado em 08/06/2015
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição revista e actualizada. Lisboa: Edições 70.
- Barroso J. (2002). A investigação sobre a escola: contributos da Administração Educacional. *Investigar em Educação. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 1, 1, pp. 277-325.
- Barroso, J. (2005a). O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educ. Soc., Campinas*, Vol. 26, n.º 92, p. 725-751.
- Barroso, J. (2005b). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006a). “A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política”. In: AAVV. *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 23-48
- Barroso, J. (2006b). *A Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barroso, J. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação. TEMAS E PROBLEMAS*, 12 e 13, pp. 13-25.
- Bilhim, J. (2006). A cultura como variável organizacional. *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas* (pp. 185-239). Instituto Superior de Ciências Sociais Políticas. Universidade Técnica de Lisboa, 5ª ed., Lisboa.
- Bogdan R. Biklen. S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Coleção: Em Foco, Edições ASA

- Boni, V. e Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2, n.º 1 (3), pp. 68-80.
- Burgess, R. G. (2001). Observação participante. In R.G. Burgess. *A pesquisa no terreno*. Oeiras: Celta. Pp. 85-106.
- Bush, T. (2006). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage.
- Cardoso, M. (2008). Uma reflexão sobre a cultura organizacional à luz da Psicanálise. *Revista Brasileira Enfermagem*, Vol. 61, n.º1, Brasília.
- Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Revista Pensar Enfermagem*, Vol. 13, n.º 2, pp. 30-36.
- Costa, J. A., Figueiredo, S., & Castanheira, P. (2013). Liderança Educacional Em Portugal: Meta-Análise sobre Produção Científica. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Vol. 13, pp. 83-105.
- Donnelly, J., Gibson, J. & Ivancevich, J. (2000). Os gestores e seus ambientes. In *Administração*. (pp.31-55) Lisboa: MacGraw-Hill.
- Estrela, A. (1984). Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores. Instituto Nacional de Investigação Científica. Lisboa. Pp. 26-56.
- Ferreira, J., Neves, J., Abreu, P. e Caetano, A. (1996). Clima e Cultura Organizacional. In *Psicossociologia das Organizações* (pp. 307-321). Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, J., Neves, J. & Caetano, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: McGraw Hill.
- Fialho, I. (2009). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. Educação. *Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), pp. 99-116.
- Fino, C.N. (2003). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), pp. 273 – 291.
- Fontoura, M. M. (2008). Política e acção pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(2), pp. 5-31.
- Formosinho, J., Ferreira, F. e Machado, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Trad. Conceição Lemos Pires. 3.ª edição. Oeiras: Celta.
- Goetz, J. P. e Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata S. A., Madrid. (p. 126-133 e p. 153-169)
- Grilo, V. e Machado, J. (2009). Avaliação das Escolas e Actores Locais: responder ou melhorar?. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Lucas, C. e Azevedo, J.J. (2010). A Inspecção da Educação em Portugal. In *Revista Avances en Supervisión Educativa*, n.º 13. Disponível em [http://www.adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=311&Itemid=69](http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=311&Itemid=69) Consultado em 06/10/2015.
- Lucas, C. (2008). A Intervenção da inspecção na educação. Portugal: *Revista portuguesa de pedagogia*, Ano 42-1, 5-26, pp.14-23.
- Lunenburg, F. (2011). Leadership versus Management: A Key Distinction—At Least in Theory. *International Journal of Management, Business, and Administration*, Volume 14, Number 1.

- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2014a). *Jardins de Infância da Rede Privada – Instituições Particulares de Solidariedade Social — Relatório Global*.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2014b). *Plano de Atividades 2015 da IGEC*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/IGEC.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2015). *Balanço Social 2014*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/IGEC.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2015b). *Escala de Avaliação – Avaliação Externa de Escolas 2015-2016*. Disponível em [https://www.igec.mec.pt/upload/AEE\\_2015\\_2016/AEE\\_15\\_16\\_\(3\)\\_Escala\\_de\\_Avaliacao.pdf](https://www.igec.mec.pt/upload/AEE_2015_2016/AEE_15_16_(3)_Escala_de_Avaliacao.pdf) Consultado em 30/09/2015.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016a). *Jardins de Infância da Rede Privada — Instituições Particulares de Solidariedade Social — Relatório global*.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2016b). *Jardins de Infância da Rede Privada – Instituições Particulares de Solidariedade Social. Roteiro 2016*.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de observación. *Revista Perfiles libertadores. Universidad Los Libertadores*. Disponível em [http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario\\_de\\_campo.pdf](http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario_de_campo.pdf) Consultado em 27/07/2016.
- Martins, G. (2005). Autonomia das Escolas. Enquadramento e Conceito. Intervenção proferida no âmbito da Conferência Internacional “A Autonomia das Escolas” organizada pelo Serviço Educativo e Bolsa da Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, FCG, 28.11.2005 – p. 49 -51.
- Matias, A. (2003). Cultura Organizacional. In *Fórum Média*. Disponível em <http://www.ipv.pt/forumedia/5/16.htm> Consultado em 08/05/2015.
- Ministério da Educação: DEB. (1997a). *Educação pré-escolar: Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação: DEB. (1997b). *Educação pré-escolar: Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mintzberg, H. (1986). Trabalho do Executivo: o Folclore e o Fato. *Colecção Harvard de Administração*. São Paulo.
- Mintzberg, H. (2009). *Managing*. Prentice Hall – Financial Times. Great Britain: Pearson.
- Neves, J. e Jesuíno, J. (1994). Cultura organizacional: estudo empírico com base no modelo dos valores contrastantes. *Revista Psicologia*. Vol. 9, n.º 3, pp. 327-346.
- Pacheco, J. (2014). *Avaliação externa de escolas: quadro teórico-conceitual*. Porto: Porto Editora.
- Palhares, J. e Torres, L. (2009). A aprendizagem no local de trabalho. Uma proposta crítica sobre as possibilidades de educação e formação em contexto organizacional. *Tecnologia, gestão da qualidade e dos recursos humanos: análise sociológica*. Pp. 90 – 121. Edições Ecopsy.
- Pires, J. e Macêdo, K. (2006). *Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil*. Rio de Janeiro 40 (1), pp. 81-105, Jan./Fev.
- Precatado, M., Damião, M. e Nascimento, M. (2009). Contribuição da formação inicial para a construção do perfil profissional dos educadores de infância: percepções de futuros educadores. *Revista portuguesa de pedagogia*. Ano 43-1, pp. 125-142.

Ribeiro, O. P. (2006). Cultura Organizacional. *Revista Científica ESSV*, n.º 32. Instituto Politécnico de Viseu. [Versão eletrónica]. Disponível em <http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/411>. Consultado em 08/05/2015.

Reis, I. (2013). Governança e Regulação da Educação. Perspetivas e conceitos. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 39, pp. 101-118.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP – 2. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.

Rosa, M. (2006). “A Autonomia das Escolas”. In *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 17-19.

Sebastião, D., Santos, J. V., e Jesus, S. (2010). A influência da cultura/clima organizacional e da satisfação com o suporte social no stresse percebido. *Psychologica*, 53, Vol. 1, pp. 281-300.

Silva, L. e Fadul, E. (2007). Cultura organizacional em organização pública: as bases da mudança organizacional a partir da reforma gerencial. SEGET - Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia.

Tomás, C., Vilarinho, E., Homem, L., Sarmiento, M., e Folque, M. (2015). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. *Grupo Economia e Sociedade. Pensar a Educação*. Portugal 2015. Disponível em [http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/actualizacoes/actualizacao\\_PENSAR\\_A\\_EDUCACAO\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_%20Inf%C3%A2ncia.pdf](http://fundacao-betania.org/ges/Educacao2015/actualizacoes/actualizacao_PENSAR_A_EDUCACAO_Educa%C3%A7%C3%A3o_de_%20Inf%C3%A2ncia.pdf). Consultado em 23/07/2016

Trevizan, M., Mendes, I. Nogueira, M., Évora, Y. (1987). Estrutura teórica do modelo Mintzberg. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, v. 8, n.º 2, p. 236-243.

Zavareze, T. (2008). Cultura Organizacional: uma revisão de literatura. Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0441.pdf>. Consultado em 07/05/2016.

## **Legislação Consultada**

Decreto-Lei n.º 133/1993 de 26 de Abril. Diário da República n.º 97 - 1.ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 271/1995 de 23 de Outubro. Diário da República n.º 245 – 1.ª Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 15/2012 de 27 de janeiro. Diário da República n.º 20 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 6921/2013 de 28 de maio. Diário da República n.º 102 – 2.ª Série. Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho n.º 10434/2013 de 9 de agosto. Diário da República n.º 153 – 2.ª Série. Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar – Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34 – 1ª Série A. Assembleia da República. Lisboa.

Portaria 145/2012 de 16 de maio. Diário da República n.º 95 – 1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Regulamento n.º 189/2013 de 6 de maio. Diário da República n.º 100 – 2.ª Série. Inspeção-Geral da Educação e Ciência. Lisboa.



## **Site Consultado**

Direção-Geral da Educação. Acedido em <http://www.dge.mec.pt/>.

Inspecção-Geral da Educação e Ciência. Acedido em <http://www.ige.min-edu.pt/>.

## **Monografia de Bacharelado**

Sousa, F. (2013). A influência da cultura organizacional no processo de gestão: um estudo de caso em uma empresa varejista de Picos – PL. Monografia do Curso em Administração da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/admpicos/arquivos/files/Monografia%20Cultura%20Organizacional.pdf> Consultado em 08/05/2015.

## **Teses de Mestrado**

Bota, Alzira (2008). Organização e funcionamento do plano de acção cultural da Câmara Municipal de Almada. Trabalho de projecto realizado no âmbito do Ciclo de Estudos conducente ao Grau de Mestre em Ciências da Educação - Administração Educacional. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Gonçalves, A. (2014). As representações das equipas de avaliação externa da IGEC na dimensão relativa à autoavaliação das escolas. Ciclo de estudos conducentes ao Grau de Mestre em Ciências da Educação - Administração Educacional. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Gonçalves, M. (2009). Avaliação Externa de Escolas. Quando um Agrupamento Pretende um Escola de Qualidade... Ciclo de estudos conducentes ao Grau de Mestre em Educação – Administração e Organização Educacional. Lisboa: Faculdade de Ciências – Departamento de Educação da Universidade de Lisboa.

Lucas, C. (2006). A inspecção e a educação pré-escolar: representações de educadores de infância. Ciclo de estudos conducentes ao Grau de Mestre em Ciências da Educação. Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Moreira, M. (2006). Avaliação institucional escolar: um estudo exploratório de uma experiência. Ciclo de estudos conducentes ao Grau de Mestre em Educação – Sociologia da Educação e Políticas Educativas. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Rodrigues, J. (2010). A Inspecção da Educação na República Democrática de São Tomé e Príncipe. Concepções, dinâmicas e estruturas organizacionais. Ciclo de estudos conducentes ao Grau de Mestre em Ciências da Educação – Supervisão da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.

Rodrigues, S. (2012). A Cultura Organizacional e o Papel do Gestor de Formação. Ciclo de estudos conducentes ao Grau de Mestre em Ciências da Educação – Administração Educacional Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

## **Tese de Doutoramento**

Caixeiro, C. (2014). Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do diretor na(s) cultura(s) organizacional(ais) escolar(es). Tese de Doutoramento: Universidade de Évora. Disponível em <http://hdl.handle.net/10174/11416> Consultado em 07/05/2015.